

ANGELA MARIA FURQUIM CARNEIRO ANVERSA

**TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE
FUNDAMENTAM O TRABALHO DOCENTE:**

Uma investigação com professores de Educação
Especial da cidade de Bauru

UNESP - Marília

Agosto / 1997



unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARÍLIA

ANGELA MARIA FURQUIM CARNEIRO ANVERSA



**TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE
FUNDAMENTAM O TRABALHO DOCENTE:
Uma investigação com professores de Educação
Especial da cidade de Bauru**



CLASS: 371.9043
A 637 t
TOMBO: 815

ANGELA MARIA FURQUIM CARNEIRO ANVERSA



**TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE
FUNDAMENTAM O TRABALHO DOCENTE:
Uma investigação com professores de Educação
Especial da cidade de Bauru**



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da UNESP de Marília.

Orientador: Prof. Dr. *João Bosco da Costa Azevedo*

UNESP - Marília

Agosto/1997

1410000815



ANGELA MARIA FURQUIM CARNEIRO ANVERSA

**TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE
FUNDAMENTAM O TRABALHO DOCENTE:
Uma investigação com professores de Educação
Especial da cidade de Bauru**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador Prof. Dr. João Bosco da Costa Azevedo

2º Examinador _____

3º Examinador _____



AGRADECIMENTOS

DEDICATÓRIA

Quero agradecer a todos aqueles que foram e ainda são um verdadeiro estímulo para que minha vida acadêmica seja sempre um aprendizado.

Devo isto a meu pai, Jansen, minha mãe, Olívia, minha irmã, Maria, minha filha, Rita e irmão.

Meas filhas, Livia e Dani, que tanto sofreram com minhas ausências, para mim são Li, obrigada pela compreensão.

Quero agradecer a elas, Helene, minha madrinha, Tia Dê, que me ensinou a gostar de ler e escrever.

Aos meus professores, desde o primeiro até a Pós-Graduação, agradeço de coração. Eles me incentivaram e têm parte nesta etapa vencida.

Sala de aula e laboratório de pesquisa.

Coloquei este trabalho em homenagem a minha mãe, Ana Maria, minha irmã, Rita, minha filha, Livia e meu irmão, Jansen. A eles, reverencio, porque trilham o caminho da sabedoria popular na interação com os semelhantes...

Amigos, Desse modo, eles ensinam a todos nós que estudamos...

Professor, Doutor, amigo e orientador, especial
agradeço Professores entrevistados e respectivos docentes.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que foram e ainda são um verdadeiro estímulo para que minha vida acadêmica seja sempre um recomeço ...

Devo isto a meu pai, Jason; minha mãe, Olívia, primeira mestra. Meus irmãos Sandra, Rita e Juninho.

Meus filhos: Livia e Dan, que tanto sofreram com minhas ausências; meu marido: Li, obrigada pela compreensão.

Quero agradecer às tias: Helena, minha madrinha; Tia Terê, que me ensinou a gostar de ler e escrever.

Aos meus professores, desde o primário até a Pós-Graduação, agradeço de coração. Eles me incentivaram e têm parte nesta etapa vencida.

Salete Aranha, amiga e co-idealizadora do projeto de pesquisa.

Colegas de profissão: Nilma Renildes, Celso Zonta, Ana Maria Freire. Sem vocês, dificilmente teria conseguido... Obrigada pelo apoio que me deram nas diversas "fases de quase desistência ..."

Amigos de Arealva e de Bauru que sempre me ajudaram a pensar e agir positivamente ...

Professor Bosco: amigo e orientador, especial agradecimento. Professoras entrevistadas e respectivos diretores,

um agradecimento particular. Sem vocês não teria havido esta realização.

Ao Doutores: José Carlos Libâneo, Maria Teresa Eglér Mantoan e Ligia Assumpção Amaral, pela gentileza de terem enviado, pessoalmente, algumas de suas publicações, para o enriquecimento deste trabalho.

ム
言

Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento, palavra

Palavra dócil
Palavra d'água pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa
Qualquer feição de se manter palavra

Palavra minha
Matéria, minha criatura, palavra
Que me conduz
Mudo
E que me escreve desatento, palavra

Talvez, à noite
Quase-palavra que um de nós murmura
Que ela mistura as letras, que eu invento
Outras pronúncias do prazer, palavra

Palavra boa
Não de fazer literatura, palavra
Mas de habitar
Fundo
O coração do pensamento, palavra

(Chico Buarque, 1989)*

Ilustração: Rosa Lúcia

* HOLLANDA, F.B. "Chico Buarque Letra e Musica", Schwarcz Ltda, Companhia das Letras, 1989.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar e categorizar as teorias que fundamentam o trabalho docente em classes de Educação Especial de escolas públicas que pertencem à cidade e à Delegacia de Ensino de Bauru.

A coleta de informações consta de uma entrevista, que aborda um sistema de categorias, com o objetivo de buscar informações nas verbalizações de nove professoras entrevistadas.

Os resultados mostram que há predominância de discursos embasados em “teorias não-críticas” do ponto de vista da Pedagogia; “existencialistas”, do ponto de vista filosófico, e “positivistas” ou “associacionistas” do ponto de vista da Psicologia. Contudo, as verbalizações obtidas não se esgotam em afirmações categóricas, uma vez que, no decorrer das análises, há indícios de outros tipos de fundamentações ligadas a outras correntes de pensamento.

As conclusões apontam para a necessidade de reflexão sobre as concepções de **aluno**, de **deficiência**, de **educador-educando** no processo de ensino-aprendizagem. Também sugerem aprofundamentos sobre cursos: de capacitação, os de formação profissional e os de especialização em Educação Especial.

Finalmente, esta pesquisa permitiu-nos atingir o objetivo de conhecer os modos de pensar de professores de educação especial, para possibilitar reflexões sobre a renovação da prática pedagógica, a partir da “compreensão do processo de aprendizagem” desses profissionais.

ABSTRACT

This paper aims the identification and categorization of the subjective theories which lead to understanding of the teachers who give special education classes, in public schools of the official teaching network, from the elementary level, located in "Bauru" and subject to "Delegacia de Ensino" from the same city.

The gathering is an interview, which has a system of categories that aims to search verbalized information from the interviewees.

The results show points of view basically included in most of the "speeches", which are **not recent** pedagogically. Even from the philosophy's point of view. The psychological theory behind of it is called **associacionist**. Nevertheless, verbalization is not finished by affirmative categories, because during the analysis, there are suppositions about other kinds of theories. So, they are joined to other currents of schools.

The conclusion shows that is necessary to think about conceptions of: **students, deficiency, and teacher-student process of learning**. It still suggests to think about graduation and specialization courses of special education.

Finally, this research allowed us to get the point of the main objective: to know how teachers of special education think of their values, their thoughts and personal "theories".

This is important to renew the pedagogical practice in schools, starting by the possibility of “understanding mainly the process of learning” from these teachers.

Resumo pág. 8

Abstract pág. 10

INTRODUÇÃO pág. 13

I-TEORIAS PEDAGÓGICAS: vários entendimentos para
um mesmo objeto pág. 41

II-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS pág. 59

III-ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS
RESULTADOS pág. 79
Análise Global das Entrevistas pág. 80
Análise Individual das Entrevistas pág. 124

CONSIDERAÇÕES FINAIS pág. 121

BIBLIOGRAFIA pág. 133

ANEXOS pág. 142

ÍNDICE

Resumo..... pág. 8

Abstract..... pág. 10

INTRODUÇÃO..... pág. 13

I - TEORIAS PEDAGÓGICAS: vários entendimentos para
um mesmo assunto pág. 41

II-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... pág. 59

III-ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS
RESULTADOS..... pág. 79

Análise Geral das Entrevistas..... pág. 80

Análise Individual das Entrevistas..... pág. 124

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... pág. 221

BIBLIOGRAFIA..... pág. 233

ANEXOS..... pág. 242

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar e categorizar os modos de pensar de profissionais diretamente ligados ao ensino de crianças deficientes das escolas públicas: - os professores de educação especial.

Para evidenciar a importância que este estudo representa, a ponto de justificá-lo na conjuntura social, procuramos mostrar, na macro visão, a realidade da escola pública brasileira, com suas facetas representativas de impasses e prováveis caminhos para superação dos problemas existentes. Neste contexto geral onde estão incluídas as escolas com classes de ensino comum, a micro visão se estende para as classes de educação especial, com suas diversas modalidades de ensino e particularidades que, nesta pesquisa, mereceram atenção especial. Esta especificidade de atendimento da escola pública, através do discurso pedagógico dos que nela trabalham como educadores, representa o conteúdo que pretendemos investigar.

Estas considerações iniciais constam de duas partes distintas. A primeira é uma apresentação da situação da escola pública, de modo geral. A segunda, uma localização determinada do objeto da pesquisa, com detalhes sobre os caminhos que nos levaram até esta investigação.

O presente relato apresenta informes gerais, para situar em seguida o núcleo do trabalho, na tentativa de explicar o particular - a escola - situada no contexto geral: a sociedade. Com o objetivo de não perder de vista o todo globalizado, sistêmico, as relações sociais encontradas na escola são ponto de partida e de chegada, num processo contínuo de transformações qualitativas dos que nela se encontram quotidianamente.

Um perfil geral da Escola Pública.

A Escola Pública Brasileira, particularmente nos tempos atuais, apesar de abranger parcelas cada vez mais numerosas e diversificadas da população, cuja função deveria ser a de **agente transformador da sociedade**, em nome da democratização do saber, traz em seu discurso o princípio fundamental da igualdade e oportunidade para todos. Entretanto, esta escola tem se revelado contraditória e ineficaz, à medida que permite o acesso das camadas populares ao saber sistematizado, mas não garante o seu sucesso: a terminalidade. Ainda mais num sistema capitalista de produção como o nosso, pois ...



“(...) se compararmos a educação do século passado com a deste século, tivemos um enorme avanço: os poderes públicos, impulsionados pela demanda popular, foram obrigados a aumentar a oferta de instrução (...) A tese polêmica de que a expansão escolar não corresponde às necessidades do capital, já foi amplamente defendida (...) Na ótica da produção capitalista, o que importa é dar o mínimo de educação para a maioria e o máximo para uma pequena minoria”. (GADOTTI, 1995:216-217)

As questões que passam pela garantia da permanência do aluno na escola, bem como da sua necessária e não efetiva terminalidade, tiveram destaque em inúmeros trabalhos de pesquisa ao longo dos anos; mas, a partir da década de 80, estes estudos foram intensificados no cenário educacional...

“Nas últimas décadas tem se ampliado consideravelmente, em nosso país, o interesse pela temática da educação entre as mais variadas áreas das ciências humanas e sociais. Após o intenso movimento nacional de idéias e debates em torno da política educacional e escolar, ocorrido no período que se seguiu aos anos 20 no contexto de transformações econômicas, sociais e político-institucionais, e após quase 20 anos de ditadura militar que cerceou as liberdades civis com danosas repercussões à produção e criação científicas, ressurgiu já na década de 70 mas principalmente nos anos 80, variada gama de investigações e estudos em torno de questões educacionais...” (LIBÂNEO, 1990: 40)



Embora este assunto venha sendo discutido ultimamente com uma certa freqüência pelos interessados na melhoria da escola pública, existe a constatação de que ele não é novo.

“A situação precária em que se encontra o ensino público, em especial o de 1º grau, no Brasil, é fato incontestável (...) A situação também não é nova, persistindo por décadas, com tendência de agravamento dos problemas e carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando a sua superação”. (PARO, 1995:19)

Décadas e décadas de discussões vêm demonstrando termos um ensino em **quantidade** e não em **qualidade**, sem que até hoje qualquer atitude realmente eficaz tenha sido tomada pelos órgãos decisórios responsáveis .

Esther Pillar Grossi, em palestra no Seminário Internacional de Aprendizagem em 1992, também explica esta situação:

“A escola não está cumprindo com as suas finalidades. Ou ela se reinventa ou desempenhará apenas um papel secundário para a construção de uma sociedade mais feliz e mais fraterna, onde haja mais prazer nesse mundo. A começar porque ela não cumpre com a sua finalidade básica de produzir o acesso ao mundo letrado, através da alfabetização. Venho de um encontro recente da UNESCO e, infelizmente, ficamos sabendo que não é prerrogativa brasileira ter-se, nas classes populares, mais de 50% de reprovação nas turmas de alfabetização. Portanto, a escola

não consegue vencer este primeiro passo, de colocar os alunos na possibilidade mínima de participar do mundo que aí está.” (GROSSI, 1993:156)

Vemos então que tais considerações indicam a gravidade do fato. É preciso buscar outros caminhos, e que estes não venham apenas destes órgãos educacionais diretamente responsáveis pelas decisões a nível governamental.

“(…) é possível supor que a escola enquanto instituição que se coloca a nível da superestrutura mantém alguma autonomia, e que desse modo o problema da permanência dos altos índices de repetência e evasão merece ser investigado a partir da análise das condições especificamente escolares. Isto não significa, certamente, voltar-se para o interior da escola ignorando suas relações com o contexto social mais amplo. Porém, torna-se necessário não perder de vista o que constitui sua ação específica - o ensinar e o aprender - buscando compreender como esses fatores internos estão concorrendo para a reprodução das desigualdades sociais, e que alternativas existem de modificá-lo a partir da escola.” (MELLO, MAIA & BRITTO, 1986:124)

A preocupação sobre a dinâmica das relações sociais de dentro da escola tem seu grau de importância, na medida em que se constitui como uma das iniciativas para superar a problemática das desigualdades sociais, pela compreensão desses fenômenos que ocorrem no espaço intra-escolar, especificamente no ato pedagógico...

“O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade(...) Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem, para juntos, construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes.” (GADOTTI, 1995:81)

A prática educativa, não somente como humanizadora e construtora de homens mais felizes, é ponto relevante para superação dos mecanismos que impedem o processo de Ensino-aprendizagem. Tem merecido a atenção de parte de outros estudiosos, dentre os quais, Neidson Rodrigues:

“Não se podem manter, indefinidamente, os índices de reprovação que atingem cinquenta por cento ou mais de crianças de primeira série e que vêm persistindo há mais de cinquenta anos. Tal fato também faz parte do desafio da alfabetização.” (RODRIGUES, 1992:99)

Os estudos têm evidenciado, portanto, que não se pode perder de vista a conjuntura sócio-econômico-política onde a escola pública está situada. Por outro lado, pela constatação do quadro dos altos índices de evasão e retenção verificados ao longo das décadas nesta instância do ensino formal, devemos investigar este espaço

escolar, por constituir o lugar onde ocorre a apropriação do saber sistematizado.¹

Neste local, a escola, existem as relações fundamentais mais diretas entre **o que e aquele** que aprende e **o que e aquele** que ensina. Na prática diária da sala de aula, com a atuação de professores e alunos, conscientes da força de suas possibilidades em criar mecanismos sociais de reversão dos problemas educacionais, poderá ser encontrada a função básica de que falamos nas primeiras linhas destas considerações iniciais: o da escola passar a ser, de fato, o agente transformador da sociedade. Uma visão do processo do trabalho docente no quadro da concepção materialista da educação também é alvo de afirmações de José Carlos Libâneo ...

“No conjunto das atividades humanas, o trabalho docente integra o processo coletivo travado na sociedade para superação das condições alienantes do trabalho; ao mesmo tempo que se ocupa da formação dos indivíduos, cuida, também, que os indivíduos produzam a elaboração consciente da realidade das relações sociais. Neste sentido, a escola, empenhada na socialização do saber sistematizado, ocupa um lugar insubstituível no processo de formação cultural, provendo os indivíduos não apenas de instrumentos para integrarem-se na cultura social acumulada, como possibilitando que os recriem e os reconstruam em direção a interesses de classe. Inserida no quadro contraditório das relações sociais vigentes, é tarefa primordial da escola assegurar a apropriação ativa dos

¹ Neste caso, recomendamos a leitura completa da obra de Vitor Henrique Paro: “Por dentro da Escola Pública”, Xamã, 1995.

conhecimentos sistematizados de forma que os educandos, elevando o grau de compreensão da realidade, ganhem força real para transformá-la praticamente". (LIBÂNEO, 1990:41)

As questões de **onde** e **como** se dão as relações sociais (no caso, a escola) e suas implicações (problemas) merecem, portanto, estudos mais detalhados. Desse modo, grandes possibilidades de superação das contradições de ordem social poderiam ser encontradas na relação ensino-aprendizagem, quanto maior for a consciência dessas relações por parte dos que nela se encontram de maneira dialógica e direta (o professor e o aluno).

Reflexões como estas, sobre a importância da escola como o espaço de transformação social, foram feitas em outras obras, como se verifica:

"A atividade docente constitui um dos elementos - talvez o mais importante - por meio do qual a educação escolar se efetua concretamente ..." (MELLO, MAIA & BRITTO, 1986:121)

As autoras acima, ao denunciarem o papel contraditório da educação - pois este reproduz ou modifica as condições sociais que o determinam - colocam também em evidência os modos de operar da escola, os quais deveriam modificar essas condições sociais. Acrescentam que tais transformações sugerem:

“(...)um caráter crítico da sociedade, revolucionário na visão de mundo que a escola deve transmitir, tanto no que diz respeito aos conteúdos de ensino, como no que tange às formas de trabalho e de relação pedagógica entre educador e educando”.(idem: 122)

E também a especificidade dos papéis do educador e do educando como coadjuvantes para o processo de transformação social ...

“(...) pode-se supor que - nesta sociedade determinada - seria pelo aperfeiçoamento daquilo que é inerente à escola, ou seja, do ensino e da aprendizagem, que a função modificadora teria possibilidade de se efetuar”. (idem op. cit. :123)

Sobre a importância que o professor, enquanto educador, desempenha no contexto geral da sociedade, Bárbara Freitag afirma:

“(...) um professor pode impedir, ou melhor, pode perturbar ou facilitar, enquanto agente e representante da instituição-sociedade, em especial escola, universidade, etc. ..., o processo de construção, de elaboração do pensamento, do julgamento e da argumentação das crianças, dos jovens, dos adolescentes e até do homem maduro. Quer dizer, ele é um agente do social, mas também é um tradutor do social para o individual.” . (1993:31)

Diante deste quadro geral, especificado até o tempo presente, e descrito por inúmeros autores, a atual Secretaria da Educação, através de seus representantes, com base em dados comprobatórios sobre o caos em que a escola pública está mergulhada, tem realizado graves e profundas mudanças, através de normas e diretrizes baixadas como tentativa de reversão dos altos índices de evasão e repetência, bem como de melhorar a prática pedagógica dos profissionais da escola. Uma das medidas radicais para reverter o quadro dos altos índices de repetência é o **Projeto Escola nas Férias**, que dá oportunidade aos alunos repetentes de cursarem a série seguinte, através de recuperação dos estudos em período não letivo. Existe também, a partir deste ano de 1997, o **Projeto de Educação Continuada**, em parceria com Universidades do Estado, como um programa que visa a atualização profissional da equipe escolar, a nível do Estado de São Paulo. A **Municipalização do Ensino Fundamental**, para o ano que vem, desponta com uma realidade a ser implementada pela Secretaria da Educação em parceria com as Prefeituras Municipais, através de convênios...

Algumas dessas decisões são questionáveis em sua aplicabilidade, por conta de mudanças profundas e radicais, as quais somente poderão ser melhor analisadas daqui algum tempo. No entanto, representam **mudanças nas escolas públicas**. E estas somente serão significativas, se as pesquisas sobre o que acontece neste contexto social forem capazes de detectar as necessidades de cada realidade escolar.



Estas últimas reflexões colocam resumidamente o ponto de vista que até o momento tentamos considerar:

1º- a escola pública ainda vai mal.

2º- os problemas de evasão e repetência não são novos, mas exigem um novo olhar dos profissionais interessados em educação, com uma visão do contexto social, sem perder de vista a escola em sua especificidade.

3º- a escola, por excelência, é o lugar capaz de operar transformações sociais, se houver consciência e compreensão dos mecanismos das relações que nela se processam.



A Educação Especial como especificidade no contexto escolar.

Tendo chegado a estas considerações, queremos abordar a segunda parte desta introdução. Mais especificamente, o nosso olhar se dirige para o professor que atua em classes de Educação Especial. E todas as colocações apresentadas até o momento têm sua razão assentada em dois motivos:

- A nossa formação acadêmica na área de Ciências Humanas como Pedagoga e Psicóloga, acrescentada à nossa vivência como integrante do Quadro do Magistério da Rede Oficial de Ensino como professora de classe regular por um período de quinze anos, a partir de 1973. Nesse ínterim, as leituras de cunho psicopedagógico e a experiência de sala de aula nos levaram à constatação da realidade sobre a escola pública que ainda hoje, no final da década de 90, é assunto da atualidade.

- Constatar os problemas da escola regular de ensino e realizar um trabalho de investigação em Educação Especial, por constituir uma área de atuação inserida neste contexto escolar mais amplo. Consideramos importante compreender alguns aspectos da problemática das escolas de Educação Especial a partir da situação global, onde efetivamente existem os serviços de cunho educacional, que se constituem como modalidades previstas na legislação específica.²

² Escolas regulares do ensino oficial com classes de educação especial para Deficientes Mentais (DM), Deficientes Auditivos (DA) e Deficientes Visuais (DV).

- A partir do início desta década de 90 até o ano de 94, acrescentamos ainda uma experiência como diretora de escola efetiva, designada como membro da Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica na área de Educação Especial na ex-Divisão Regional Profª. Lourdes de Araújo - Bauru.³

Se até a década de 80, nossas leituras e vivências a nível de ensino eram voltadas ao ensino comum da escola pública de ensino de primeiro grau, de modo especial, a partir dos anos 90, nosso referencial mudou o sentido, rumo à Educação Especial. Durante três anos e meio, supervisionamos na medida do possível, 68 classes das diferentes modalidades acima citadas, localizadas nas Delegacias de Ensino de Bauru, Jaú, Lençóis Paulista e Lins.

Desde então, começamos uma trajetória nova para os caminhos de um saber que se processava dentro dos muros de uma escola comum, mas configurando uma clientela docente e discente “diferenciada”⁴ daquela encontrada nas demais classes e/ou salas de aula.

Através de nossas leituras didáticas nessa área de estudo, visitas em escolas e também contatos com os profissionais que atuavam como professores nessas classes de Educação Especial, houve a oportunidade de convocações destes professores para

³ Órgão extinto na atual gestão Mário Covas, conforme decreto 39925/95 - DOE 19/01/95, passando a funcionar como Delegacia de Ensino de Bauru.

⁴ O termo “diferenciada” refere-se aos pré-requisitos que a Legislação de Educação Especial prevê quanto ao número de alunos exigido por classe e as habilitações requeridas dos profissionais que nela podem atuar, ou seja, os cursos de especialização e a habilitação em Pedagogia, o que caracteriza diferencialmente o profissional dessas classes das demais. (Ver subsídios de Educação Especial em vigor para maiores esclarecimentos).

orientações técnicas ou cursos de capacitação ministrados também por nós através do centro de recursos CARH⁵ ou pela CENP⁶, com a finalidade de capacitação desse pessoal a nível regional e/ou local em Bauru.

A partir disso tudo, foram surgindo muitas inquietações, dúvidas ou mesmo constatações a respeito de seu trabalho pedagógico. Isto acarretou um esforço de realizarmos um trabalho de supervisão que pudesse de alguma maneira representar um apoio, na tentativa de elucidar algumas dessas dúvidas, principalmente de como eles poderiam trabalhar com essa clientela de educação especial, que, segundo alguns, também denominava-se “diferenciada” não somente do ponto de vista legal, mas também quanto ao aspecto social, ou seja, por conta das concepções errôneas de leigos, ou mesmo de profissionais da área sobre este tipo particularizado de trabalho em sala de aula, bem como das conseqüências que essas concepções poderiam trazer, principalmente quanto às dificuldades na efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Alguns professores diziam que os seus colegas das classes comuns⁷, ou outros profissionais da equipe administrativa, além de encaminhar-lhes alunos com problemas de disciplina, sem uma avaliação pedagógica adequada, quando não manifestavam repúdio, demonstravam sem disfarces, certa pena dessas crianças, chegando por

⁵ CARH/BAURU = Centro de Aperfeiçoamento e Recursos Humanos de Bauru.

⁶ CENP/SP = Centro de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo.

⁷ Entende-se classes comuns como “classes regulares de ensino da escola pública” onde os professores ministram aulas.



vezes a discriminar também o próprio colega professor da classe especial.

“Essa maneira de abordar a questão da deficiência impede de se analisar um aspecto que parece ser central na problemática da deficiência. Trata-se da construção social da deficiência. (...) Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não deficiente (...) dependem bastante da interpretação fundamentada em crenças científicas ou não...” (OMOTE, 1994:67-68)

Neusa Hickel, em um de seus textos sobre a história da educação especial, comenta que, a escola, não somente pode representar um lugar segregador e impeditivo do aluno nela estudar, mas também mostra quais são as conseqüências disso tudo ...

“A singularidade de escola especial não passa exclusivamente pela questão “a priori” de ser o lugar de alunos excluídos de freqüentarem a rede regular de ensino. A singularidade está relacionada também com a marca que a ‘marca’ trazida por esses sujeitos registra na própria instituição”. (1993:58)

Em nossos encontros, os professores relatavam que a segregação ocorria dentro da escola, por seus colegas de classe, por vezes da própria direção da escola ou de outros funcionários. Isso dificultava o processo de ensino-aprendizagem, e o aluno tinha

consciência dessa diferença de tratamento, inclusive da parte de outras crianças nos horários de recreio.

Em algumas escolas, estes recreios eram em horário diverso dos demais para “que não se misturassem”. Com tudo isso, a angústia desses professores era nítida ao manifestarem ter que tomar um grande tempo das suas aulas para desfazer o equívoco de que “o aluno de classe especial não aprende mesmo..., é um coitadinho, etc.”. Tinham também que conscientizar a família do deficiente, o pessoal da escola, a comunidade... E o aluno, quando chegava para a classe especial, já vinha com uma história de fracasso da classe comum, com baixa auto-estima caracterizada pelo desânimo ou pela agressividade, manifestando comportamentos que induziam o professor a crer que “queria chamar a atenção de todos para revelar o seu fracasso”. Estes comportamentos, segundo os professores, evidenciavam maior dificuldade de um trabalho pedagógico satisfatório, por ser também mais exaustivo do que aquele desempenhado pelos colegas das outras classes da mesma escola regular.

A questão da visão que se tem sobre o deficiente no interior de uma organização como a escola, tem também implicações políticas ...

“A dinâmica psicossocial da relação entre o deficiente e o não-deficiente comporta ambigüidades que devem ser devidamente consideradas no estudo das deficiências. Essas ambigüidades surgem no momento mesmo da adoção de um critério ou padrão através dos quais se estabelecem a distinção entre a deficiência e a não-deficiência. (...)”

A questão da escolha de um dado critério ou padrão depende das forças sociais prevalecentes no grupo ou organização em cujo interior a deficiência adquire um particular significado e se constitui num importante problema. Portanto, trata-se de uma questão antes política que lógica ou científica ..." (OMOTE, 1994:67)

Começamos então indagar destes professores como conseguiam encontrar respostas para estes e outros problemas que costumavam enfrentar em seu trabalho do dia-a-dia. Ouvimos da parte de muitos que o respaldo vinha da troca de experiências com seus colegas da área e, raramente, de outros elementos das equipes de Supervisão Pedagógica dos órgãos governamentais (Delegacia de Ensino, Equipe Técnica da DRE, CENP, etc.). Foi a partir de relatos como estes, que começamos a propor-lhes mais encontros, em muitos dos quais não tínhamos preparo técnico suficiente para oferecer a ajuda que solicitavam. Acreditávamos que, mesmo assim, a troca de experiências era importante para a abertura de novos caminhos nos modos de conduzir um trabalho pedagógico menos angustiante.

A partir de solicitações dos professores, e também por ser período de lançamento de projetos a nível de CARH em todos os centros já criados pelo então Governo Fleury, o oferecimento de cursos de capacitação e orientações técnicas teve, em Bauru, bastante expressividade para professores do ensino regular, principalmente na área de alfabetização.



E esses cursos, embasados na teoria piagetiana e outros estudiosos do construtivismo⁸, foram muito expandidos. A partir dessa fundamentação, houve um esforço por parte da Secretaria da Educação, de tentar instrumentalizar profissionais da educação em grande quantidade (dentre os quais não ficamos excluídos), para serem porta-vozes desse enfoque nos trabalhos pedagógicos. Nós, que também oferecíamos alguns cursos ligados a projetos de Educação Especial, começamos uma busca na literatura, de modo a auxiliar nosso trabalho de capacitação nesta área de atuação. As pesquisas educacionais com referencial teórico construtivista, em sua grande maioria, falavam de alfabetização da criança com dificuldades de aprendizagem, crianças faveladas, etc. ... Não conhecíamos, naquela época, qualquer literatura que nos subsidiasse com base nesse enfoque, e que fosse aplicável em sala de aula para as classes especiais. Até que surgiu em nossas mãos a obra de Maria Teresa Egler Mantoan: "Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais", trabalho de pesquisa mostrando como os postulados de Piaget e Freinet poderiam ser utilizados com crianças deficientes mentais nas escolas de pré-alfabetização, comprovando que, assim como as crianças normais⁹, aquelas passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, outras opções de trabalhos pedagógicos em termos de estratégias, métodos, procedimentos, poderiam ser revistas e aplicadas

⁸ Construtivismo, como o termo indica, significa o processo de construção de conhecimento pelo sujeito, na interação deste com o ambiente e vice-versa, num processo dialético.

⁹ Entende-se "crianças normais" como aquelas sem comprometimento físico, neurológico ou de causa desconhecida que as impeça de um funcionamento considerado normal pelos padrões convencionais.

a elas. A partir dessa leitura, bem como de orientação técnica e curso pela equipe dessa autora da UNICAMP no CARH/Bauru, trouxemos aos professores da rede oficial concepções de ensino-aprendizagem com um enfoque construtivista. Até o desenvolvimento desse material, estes professores relatavam em nossos encontros, que seus alunos da classe especial, embora dentro do sistema de ensino comum, por suas características diferenciadas, sobretudo por suas peculiaridades (como dificuldade maior para dominar os mecanismos de aprendizagem), tinham que aprender através de procedimentos tradicionais (no caso, silabação). E quando indagávamos principalmente daqueles professores das classes de deficientes mentais (DM), se a sua clientela não poderia estar composta também por alunos normais, que foram encaminhados para estas classes sem uma avaliação adequada, uns concordavam e outros não diziam o mesmo.

Conclusões sobre a escola como espaço de **exclusão dos diferentes** foram evidenciadas por mais um autor:

“O que os estudos demonstram, em suma, é que, na maior parte dos casos relatados, as classes parecem constituir mais em um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam nas classes normais do que em um procedimento para trazer indivíduos deficientes para a escola.”
(FERREIRA, 1992:105)

Neuza Hickel também afirma que:

“(...) o que caracterizou uma escola especial, no decorrer das últimas décadas, foi o desdobramento da capacidade humana com o qual também se acobertou o perverso tom da exclusão e da segregação”. (1993:54)

Parecia-nos também que os professores tinham concepções sobre aprendizagem assentadas sob a seguinte afirmação: “a criança deficiente, o meu aluno, coitado, assim como outros pensam, não aprende como as crianças normais... Ele precisa da repetição constante, da silabação, porque ele esquece...”

E assim, íamos compreendendo que:

“A educação especial, com suas peculiaridades que se referem a alunos com diferenças acentuadas, em muitos casos por causas biológicas, trazia consigo o esvaziamento da escola como um lugar para aprender”. (MILMANN, 1993:62)

Alguns professores ofereciam muita resistência para leituras, cursos e orientações técnicas que passassem a ter um novo enfoque, com novas sugestões de trabalho pedagógico. A mudança de postura pedagógica exigia conhecer autores interacionistas. Como capacitadores, também em nossas atividades, não raras vezes, sentimos insegurança acerca de questionamentos sobre a nossa própria prática de capacitação, com considerações que traziam ranços de uma formação acadêmica fortemente alicerçada no empirismo, nas teorias comportamentais provenientes dos cursos de Psicologia, como também de uma formação posterior em Pedagogia. Tais leituras, depois nos

encaminharam da linha das teorias crítico-reprodutivistas aos progressistas construtivistas, à Pedagogia crítico-social, cujos representantes mais expressivos de Educação Brasileira que tivemos à mão foram Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello, Elvira de Souza Lima. Dos conhecimentos específicos, principalmente Rosana Glat (UERJ) e Mantoan (UNICAMP) subsidiaram nosso trabalho de orientação aos professores.

Com relação ao modo como reagiam frente aos conhecimentos de natureza teórico-prática, percebíamos que considerações sobre: “o aluno como sujeito da aprendizagem e não mero receptor passivo frente aos conhecimentos”, “considerar as diferenças individuais no ato de aprender”, “identificar em que etapa do desenvolvimento proposto por Piaget nosso aluno se encontra”, ou mesmo: “o erro pedagógico é não olhar o erro do aluno como etapa do processo de aprendizagem”... - não eram negados pelos professores, mas eles diziam não se adequarem aos seus alunos de classe especial, e sim, às crianças das outras classes, as normais.

Nos relatos verbais em tais encontros, verificávamos que esses professores, na maioria das vezes, buscavam respostas imediatas a muitas questões de caráter pedagógico, as quais, para nós, capacitadores, ainda representavam incógnitas devido à complexidade do sistema educacional (burocracia do sistema, por exemplo). Outras vezes, percebíamos que havia algumas respostas para esta problemática, encontradas pelos próprios professores, mas elas não tinham coerência com seu modo de agir dentro da sala de aula. Por exemplo, diziam ter assimilado e praticar o construtivismo como



método pedagógico, como se este enfoque pudesse simplesmente representar uma metodologia; e, ao mesmo tempo, desenvolviam atividades rotineiras de sala de aula com trabalhos que exigiam do aluno a memorização mecânica... Apresentavam um “discurso pedagógico”¹⁰ que parecia mais um produto das nossas orientações ou dos cursos, com explicações fortemente impregnadas de colocações que sugeriam um resultado de um aprendizado sem fundamentação teórica suficiente para aquelas verbalizações. As suas colocações, eram, a grosso modo, uma repetição do que ouviam nos cursos, como tentativa de assimilar os conteúdos que lhes eram sugeridos apreender. Quando solicitávamos, de sua parte, questões sobre as dificuldades que eles encontravam em sua prática de sala de aula, normalmente relatavam problemas de “como ensinar”, ou seja, que tipos de métodos e/ou estratégias deveriam utilizar, e quais os modos de tornar a relação professor-aluno mais eficaz, de forma que pudessem obter maior aproveitamento acadêmico de seus alunos e satisfazer as necessidades destes.

Essas e outras colocações, como a importância de leituras, para as quais eles confessavam não dispor de tempo, no sentido de aprimorar seus conhecimentos e melhorar sua prática de sala de aula, foram estabelecendo uma dúvida. Esses profissionais relatavam certas inseguranças e algumas certezas que poderiam ser o indício de que a sua prática pedagógica poderia estar impregnada de

¹⁰ “discurso pedagógico” é um termo utilizado para significar a maneira como os professores encontravam para descrever o seu trabalho pedagógico(relato verbal), sem ainda a constatação da verificação na prática da sala de aula.



um ensino que se diz renovador¹¹, mas que poderia ser exclusivamente conservador¹²; ou seja, tínhamos por dedução que estes professores apresentavam um discurso de uma prática renovadora, construtivista¹¹ - de acordo com as propostas pedagógicas solicitadas pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação, contidas nas propostas curriculares de Ciclo Básico do Ensino Fundamental - mas, na verdade, realizavam uma prática tradicional¹², no sentido estrito do termo.

Com base nestas colocações, tomamos como ponto de partida três hipóteses fundamentais:

1º - Cada profissional dispõe de técnicas de ação pedagógica.

2º - O uso dessas técnicas depende de suas “crenças”, seus “valores”.

3º - Esses “valores” e essas “crenças”, por sua vez, determinam sua ação pedagógica.

Partindo dessas proposições, julgamos importante investigar os pressupostos teóricos que embasam a prática docente dos professores da área de Educação Especial que trabalham em escolas públicas, de modo a compreender as teorias subjacentes à ação destes profissionais, ou seja, o que eles dizem constituir sua prática e qual a prática que se revela na subjetividade, através do relato verbal.

¹¹ Os termos “renovador” e “construtivista” referem-se a uma prática impregnada de concepções que demonstram conhecimento no que diz respeito ao processo mental interno do sujeito de lidar com o processo de conhecimento, de maneira dialética (Libâneo, 1993).

¹² Os termos “conservador” e “prática tradicional” referem-se a uma prática impregnada por achismos, sem fundamentação teórica convincente, na maioria das vezes agindo com o sujeito idealizado, outras vezes com o ser apropriado somente da razão, do intelecto (Libâneo, 1993).

“Além de todas as razões que poderiam ser arroladas para justificar a importância das teorias, a verdade é que nossas ações estão sempre baseadas em pressupostos teóricos, quer sejam explícitos ou implícitos”. (PENTEADO, 1980:171)

A importância do que está implícito é justificada, pois:

“Há quem julgue ser possível atuar sem nenhuma teoria e chegam até a assumir uma posição antiteórica. De modo geral, estas pessoas baseiam-se em uma teoria vagamente definida, mas implícita, mesmo que não tenham muita consciência dela. A intuição que, muitas vezes, parece substituir a teoria, não deixa de ser um tipo rudimentar de elaboração teórica. As opiniões do homem prático costumam derivar-se de pressupostos e argumentos tão complexos quanto os que servem de base para uma teoria. Entretanto, esses pressupostos e argumentos tendem a ser mais passíveis de erro porque não expressos claramente...”. (idem)

Temos também considerado que a prática educativa pode estar impregnada de opiniões que sustentam a desnecessidade de pressupostos teóricos para fundamentar este tipo de trabalho. Estas verbalizações, justamente por conterem equívocos, erros, podem indicar caminhos em pesquisas educacionais como esta, de modo a auxiliarem os propósitos de identificar tais distorções que poderão ser encontradas na análise do discurso de pessoas que atuam nesta área da educação.

Como já afirmamos, desde o momento que passamos a falar de Educação Especial neste trabalho, a importância da realização deste estudo, nesta área interdisciplinar da Educação Geral, está firmada nos propósitos:

- Conhecer e compreender os mecanismos de relação social dentro do sistema educacional público, numa das suas especificidades que é o ensino em classes de Educação Especial, cuja parcela de educadores tem suas particularidades e necessidades “especiais”¹³. Tais educadores trabalham com uma clientela, que é considerada pelo senso comum, diferente das outras, no contexto escolar, cujas oportunidades ao saber elaborado podem vir a ser mais restritas e dificultosas (pelos motivos já citados). Daí há necessidade de um trabalho pedagógico mais eficiente, sem deixar de considerar outras implicações do sistema de ensino que estão, sem dúvida alguma, atrapalhando o processo de ensino-aprendizagem.

- Verificar como se dá a compreensão desses profissionais acerca do alunado que compõe sua clientela escolar, a partir dos encaminhamentos deles para suas classes - o que tem se mostrado ineficiente... E de outros dados relatados em seu discurso, como: concepções sobre a escola pública, a educação especial e a maneira como desempenham sua prática educativa...

- Levar em conta questões sobre os problemas do ensino fundamental da escola pública pode ser importante, mas de

¹³ O termo “especiais”, no caso, significa, para nós, aquilo que é de grande importância e merece destaque.

maior relevância é o fato de levantar outras sobre Ensino Especial, área de trabalho ainda recente em termos de pesquisas educacionais...

“A Educação Especial se institucionaliza no Brasil, em termos de centralização e planejamento, com os planos setoriais da década de 70. Um marco importante é a fundação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), em 1973, época em que também começa a implantação da maioria dos subsistemas estaduais de Educação Especial e a expansão da área junto ao ensino regular.” (MAZZOTTA, 1992:105)

Julio Romero acrescenta:

“Essa expansão passa a ser mais analisada e criticada a partir dos anos 80, principalmente com as pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação sobre a Educação Especial Brasileira.” (FERREIRA, 1992:105)

Com estes dados, buscamos acrescentar ao rol das pesquisas alguma contribuição, a fim de despertar o interesse dos profissionais que fizeram parte do trabalho como coadjuvantes na realização da pesquisa de campo, ou de outros profissionais da educação, de modo a oferecer-lhes algumas reflexões sobre o trabalho docente, através de mais uma leitura de reconhecimento sobre educação especial.

Gostaríamos também que esta pesquisa, à mão de pessoas que de alguma forma têm poder decisório sobre os destinos da

Educação Especial, pudesse acrescentar aos trabalhos já existentes elucidação ou criação de dúvidas para futuras decisões.

Buscando a compreensão de como se processa o trabalho pedagógico através do discurso, avaliando a subjetividade, tentamos produzir o conhecimento a partir do relato verbal do trabalho docente. Este se constitui como uma das formas de expressão que nos permite obter dados sobre o trabalho pedagógico, na tentativa de busca da compreensão do que se **diz** e o que se **pensa** sobre o assunto... O que, na verdade, pode vir à tona é exatamente a ação pensada, a ação refletida, subjetiva. Esta pode apresentar a compreensão da ação propriamente dita: o ato educativo. E, sendo o ato educativo de suma importância no processo de transformação da prática social, convém finalmente ressaltar que :

“O processo de formação é uma ativa construção do sujeito. Ele constrói seus conhecimentos, sua cognição, sua afetividade, na interação com parceiros mais experientes de sua cultura. No ensino, o professor se destaca como pessoa mais influente. Pelo seu trabalho, interage com experiência e os conhecimentos do aluno. Com isso i. e., com essa ação conjunta, partilhada, tem-se como resultado o conhecimento do mundo (objetividade) e o conhecimento de si mesmo como sujeito histórico (subjetividade). O professor ensina - “aponta signos” - atribui significados, presentes nos conhecimentos. Estes signos são mediadores do processo de relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, indispensáveis para sua construção de consciência e de subjetividade”. (LIBÂNEO, 1990:132)

No capítulo seguinte, há considerações teóricas sobre as teorias pedagógicas na visão de alguns autores, de modo a permitir a compreensão de suas denominações e características que podem permear a mente dos homens em diferentes contextos históricos.



CAPÍTULO I

“TEORIAS PEDAGÓGICAS: vários entendimentos para um mesmo assunto.”

Uma vez que nossa investigação tem o objetivo de buscar o modo de pensar dos professores sobre sua prática docente, foi necessário apresentar este capítulo sobre as tendências pedagógicas, as quais, implícitas ou não, revelam-se na prática diária das pessoas através de seus valores, idéias e posicionamentos. Isto representa enveredarmos pelos caminhos que podem elucidar como se processa o ato educativo. Tais tendências constituem, por assim dizer, uma elaboração teórica que vai configurar um ponto de vista ideológico, e este, de alguma forma, refletirá os propósitos educativos em termos de escolha de métodos, técnicas e objetivos pedagógicos. Diremos que as teorias pedagógicas que porventura emergirem dos discursos, serão

concepções (teóricas) que substanciam o modo de agir (prática) do professor.

Não temos intenção de colocar em questão a dissociação habitualmente observada entre os termos “teoria” e “prática”. Tomamos a iniciativa de usá-los em separado para elucidar o “pensar” e o “agir”, como termos distintos, mas fortemente interligados...

“Teoria e prática mantêm entre si uma relação onde cada uma conserva sua autonomia relativa ou a teoria se constitui somente no curso da prática?” (LIBÂNEO, 1990:132)

Moacir Gadotti afirma o seguinte para o uso destes termos:

“Como concepção dialética, o marxismo não separa a teoria (conhecimento) da prática (ação). A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”. (1995:101)

A prática aqui citada é justamente aquela que se desenvolve na escola. Acreditamos que para saber como se dão as relações desta prática, devemos conhecer um pouco sobre aquele que a realiza: o professor. E mais: não se pode saber sobre quem ensina, sem uma visão contextualizada do seu pensar, a partir de pressupostos teóricos que delineiam o seu perfil de educador, num dado momento histórico.

“A atividade docente é inseparável de uma teoria da educação e esta, por sua vez, não se compreende fora de uma concepção de homem e de sociedade.” (LIBÂNEO, 1990:132)

Quando optamos por este capítulo, escolhemos alguns textos que chamamos de **suportes teóricos** sobre o assunto, os quais auxiliariam mais tarde os nossos propósitos de identificar melhor os conteúdos verbalmente expressos no decorrer das análises desta pesquisa.

O primeiro texto, elaborado por Lawrence Kohlberg e Rochelle Mayer, traça um perfil das tendências pedagógicas com um enfoque psicológico; o segundo autor, Bogdan Suchodolski, apresenta as teorias sob a ótica da filosofia; e o terceiro, José Carlos Libâneo, em um de seus textos endereçado aos professores, mostra as tendências pedagógicas, incluindo referencial teórico que permeia as concepções sob o ponto de vista da didática, citando a visão dialética da pedagogia histórico-crítica por Dermeval Saviani. Queremos, portanto, apresentar as idéias dos três textos, com o objetivo de apresentar diferentes pontos de vista sobre o assunto, nos quais existem opiniões consensuais para identificar teorias pedagógicas, ainda que estas recebam denominações diferentes, segundo cada autor aqui apresentado.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS SEGUNDO KOHLBERG & MAYER

Há três correntes de pensamento no desenvolvimento das ideologias educacionais, segundo Lawrence Kohlberg e Rochelle Mayer.

A primeira, chamada **romântica**, traz em seus fundamentos a sustentação de que o aspecto mais importante do desenvolvimento vem **de dentro da criança**. Conseqüentemente, a escola deve ser permissiva o bastante para “deixar a bondade aflorar” (bondade esta traduzida em virtudes, habilidades...) e para “a maldade ficar sob controle”. Os defensores destas idéias lidam com os conceitos de bondade e maldade como atributos inatos da criança. Estabelecem comparações de desenvolvimento físico saudável com saúde corporal também saudável, e de desenvolvimento mental ótimo com saúde mental. É a volta à existência do “eu” como o fato básico, é a necessidade de valorizar a criança em sua infância. É também uma tendência que enfatiza a necessidade do adulto dar a essa criança o direito de buscar a felicidade.

Subjacente a esta ideologia está a **teoria psicológica maturacionista de desenvolvimento**. Os maturacionistas vêem o desenvolvimento orgânico do indivíduo, ou seja, ele é comparado metaforicamente ao crescimento físico de uma planta. O ambiente é descartado nesse processo, pois prejudica o desenvolvimento natural do organismo, sendo este último composto por estágios pré-

determinados. Aceitam que as variações que ocorrem nesse indivíduo, em termos de desenvolvimento cognitivo, são inatas. O desenvolvimento emocional também é pré-determinado e vulnerável à frustração pelo ambiente. E uma vez que o desenvolvimento socio-emocional é algo biologicamente dado e não é baseado no mundo social, ele independe do crescimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo e o sócio-emocional são duas coisas diferentes para os adeptos da teoria maturacionista. A criança é um ser que desabrocha naturalmente, sem interferência do meio. Essa corrente teve Rousseau como fonte de inspiração, e hoje, tem representação pelos discípulos de Freud e Gesell.

A educação, para Rousseau, se faz a partir do desenvolvimento das necessidades e impulsos da criança, dos seus pensamentos, dos sentimentos... Ele pregou que o homem é o “degenerador do meio”; e que a criança é a “fonte da educação”. Chegou a questionar a educação que é ministrada pelos homens, afirmando que Deus criou a criança perfeita, e que o homem adulto deveria apenas cuidar do corpo e da alma desta criança em crescimento, para que ela se purificasse (corporal, espiritual e moralmente) e tivesse mais saúde.

O segundo grupo de ideologias, que é denominado **modelo da transmissão cultural**, vê o desenvolvimento através de uma metáfora do tipo: o organismo é como um computador, onde o ambiente se encarrega de fornecer e armazenar toda a energia necessária ao desenvolvimento. O organismo responde aos estímulos

através da associação do estímulo proposto pelo ambiente à resposta do indivíduo.

Ao contrário da corrente anterior, cujo enfoque está no organismo, a teoria psicológica, por trás desta ideologia, está assentada no ambiente e é chamada de **ambientalista** ou **associacionista**. Tem sua fundamentação em John Locke e B.F. Skinner. Tudo o que pode proporcionar desenvolvimento à criança está **fora dela**, no **ambiente** (conceitos específicos, estruturas cognitivas, reflexos de estruturas, etc. ...). Tudo isto é visto como o resultado da associação da estimulação ambiental com as respostas das crianças e suas experiências. O desenvolvimento cognitivo é o resultado de ensino - aprendizagem predizível e controlável. A cognição é o resultado da exposição do indivíduo a padrões de comportamento considerados desejáveis (modelação por repetição e associação mediante reforço). Esta teoria da aprendizagem afirma que a estrutura mental básica vem da associação de acontecimentos do mundo exterior. A grosso modo, tal concepção diz que, ao nascer, a criança é ignorante do ponto de vista cognitivo. O meio favorecer-lhe-á o que for necessário, quanto maior a estimulação recebida deste.

As origens ideológicas culturais têm suas raízes na tradição acadêmica clássica da educação ocidental. A educação consiste em transmitir conhecimentos, valores, regras sociais e morais da cultura. Para os seguidores atuais, a educação acadêmica, em termos de alfabetização, representa um marco importante para a aquisição da cultura do homem, definindo objetivos educacionais onde se exijam habilidades conforme padrões culturais preestabelecidos.

A terceira corrente de pensamento ideológico educacional é a chamada **progressivista**. Diz que a educação deve ser um fator natural de **interação da criança com o ambiente em desenvolvimento**. Os adeptos desta corrente de pensamento não aceitam que o desenvolvimento depende de estruturas internas inatas e nem que o meio seja o único fator determinante. Isto é, não se trata de maturação biológica pura e simplesmente, nem de aprendizagem direta. A criança não é uma planta, um animal. Nem tampouco um computador. É um ser ativo, cuja estrutura mental resulta da interação entre o organismo e o meio. A metáfora aqui proposta não é material, mas dialética. As cognições são sistemas de relações internas organizadas, constituídas por regras que processam informações e fazem conexão entre os fatos, as experiências da criança. Tudo isto acontece de maneira ativa, e não passivamente através de associações e repetições externas.

Esta metáfora é sustentada pela teoria chamada cognitivo-desenvolvimentalista ou interacionista. O ajustamento do indivíduo se dá através da sua interferência ativa no meio, o qual, por sua vez, age sobre o indivíduo, modificando-o. Essa mudança é qualitativa e o desenvolvimento se faz através de estágios cognitivos, os quais formam uma ordem de estruturas hierárquicas diferenciadas e integradas. A criança vence etapas que têm uma ordem seqüencial de desenvolvimento, ou seja, uma série de estágios forma uma seqüência de desenvolvimento invariante, pois cada estágio se apóia num anterior, o qual serve de apoio para o estágio seguinte, e assim sucessivamente. Nesta teoria, é importante destacar que o desenvolvimento cognitivo e



o afetivo não são dicotômicos. Ao contrário, são desenvolvimentos paralelos. O atingimento do estágio anterior é um objetivo válido da experiência em educação. Segundo os interacionistas, a experiência é extremamente importante nos estágios, e, quanto mais se estimula, mais rica e avançada ela se tornará.

Quando esta teoria é aplicada à questão educacional, é importante considerar que para a criança passar por etapas seguintes de desenvolvimento, ela deve estar exposta a situações - problema que instiguem seu raciocínio.

A diferença fundamental desse enfoque em relação aos outros é que a estrutura mental básica é resultante da interação entre organismo e meio. Não é um reflexo de padrões neurológicos inatos (internos ao indivíduo), nem tampouco de padrões do meio ambiente (externos ao indivíduo). A fonte inspiradora desta teoria relativista é encontrada em John Dewey e nos postulados de Jean Piaget. Ela deriva de uma epistemologia funcional ou pragmática, cujo conhecimento não leva em conta só a experiência interna, nem somente fatos exteriores ao indivíduo. O significado e a verdade da experiência da criança dependem do aqui e agora, da situação presente onde ela está agindo em função do ambiente. Este modelo teórico não tenta enquadrar o indivíduo como mero emissor de respostas controláveis e verificáveis. Por outro lado, nem tão somente considera as respostas orgânicas internas deste sujeito. Isto significa que o indivíduo é único e universal ao mesmo tempo ...



“A passagem de um estágio ao seguinte é significativa porque ela é uma seqüência no desenvolvimento do próprio indivíduo, e não apenas uma média ou norma da população. Ao mesmo tempo, demonstra que, como a seqüência universalmente observada no desenvolvimento, não é específica do indivíduo em questão”.
(KOHLBERG & MAYER, 1972:16)

Situando as três correntes de pensamento sob a noção de valor para o processo educativo, temos a considerar: para os adeptos da teoria romântica, uma psicologia que leva em conta o crescimento espontâneo da criança e a necessidade do adulto cuidar da felicidade dela. Segundo os autores, este tipo de enfoque ata qualquer possibilidade de intervenção do adulto, pois ele deve deixar a criança “desabrochar” naturalmente. Perdem-se aí os objetivos educacionais.

A teoria da transmissão cultural vê a educação como fator que controla o comportamento e não coloca a criança em confronto com valores éticos e intelectuais.

Para a terceira posição, que é chamada progressivista, na situação de aprendizagem, o professor não doutrina o aluno, nem o deixa a uma educação espontânea. Neste caso, ele o expõe a conflitos intelectuais guiados pelo método científico, permitindo que reflita, investigue, crie. Em síntese, o professor é comprometido com julgamentos de valor e decisões. As decisões a nível de educação formal são as mais democráticas possíveis, porque envolvem a participação do educador, o qual reconhece direitos iguais aos do educando.

“Devido os princípios éticos funcionarem como princípios, a ideologia progressista é ‘democrática’, no sentido em que as ideologias romântica e da transmissão cultural não o são.” (KOHLBERG & MAYER, 1972: 29)

Ao nosso ver, pelo respeito às necessidades do aluno (etapas do desenvolvimento), as atividades (acadêmicas) despertam o interesse, e a aprendizagem significativa (formal) ocorre independentemente de questões ligadas à deficiência real ou circunstancial, ou ainda à sua inexistência. Em síntese, a aplicabilidade dos pressupostos interacionistas não somente é viável para crianças das classes comuns, como também para aquelas que se encontram à margem do processo de escolaridade formal, em classes de educação especial da escola pública ou particular. Esta é, talvez, a principal razão de fundamentarmos nossa pesquisa em pressupostos interacionistas.

Esta corrente de pensamento é o nosso referencial teórico, por ser mais coerente com nossos valores e princípios acerca da educação, ainda que nossa expectativa quanto à bibliografia se estenda a outros autores além de Piaget, como Vygotsky, por exemplo, cuja linha de pensamento é interacionista, também ligada ao social. Por integrar estados interiores e comportamentos, ela cria uma epistemologia funcional da mente, de complementaridade. Isto quer dizer que respeita os sentimentos, desejos, necessidades e, ao mesmo tempo, aquilo que é externo ao indivíduo. Isto, em educação, significa não apenas verificar o desempenho da criança em determinadas tarefas

acadêmicas e nem somente avaliar sua introspectividade. São ambos os fatores que definem os objetivos educacionais. O interacionista ou progressivista leva em conta os estados qualitativos ou seqüências do desenvolvimento que são universais.

TEORIAS PEDAGÓGICAS SEGUNDO BOGDAN SUCHODOLSKI

Para tratarmos da questão das teorias pedagógicas sob o prisma filosófico, encontramos, na literatura de Bogdan Suchodolski, duas concepções de pedagogia que historicamente vêm demarcando o pensamento humano: uma **essencialista**, baseada na essência do homem; e a outra, **existencialista**, baseada no homem como é e não como deveria ser.

A primeira concepção, a ideal de homem, é baseada em Platão e em São Tomás de Aquino. Platão ensinava a diferenciação entre perfeição e imperfeição do mundo, mostrando que o homem - ser imperfeito enquanto corpo, desejos, sentidos - deveria aspirar ao perfeito: o mundo das idéias, o espírito. Nesse sentido, a educação serviria para desenvolver no homem a necessidade de participação na realidade estabelecida como ideal e renegar a sua existência empírica. O cristianismo, enquanto pregava as noções do bem e do mal, acabou por fortalecer tais idéias, relacionando a busca do bem à espiritualidade; e o mal, ao abandono da vida material. Essa pedagogia da essência teve sua inspiração maior em São Tomás de Aquino, o qual

fez oposição aos aspectos excessivos desta teoria. Ele considerava que o ensino constituía-se em atividade, em razão da qual os dons se tornariam algo atual. Ele colocou a vontade do educador e do educando em questão; mas enfatizou que a força maior não vem do próprio homem, e sim, de Deus, o soberano maior. Essas idéias filosóficas vigoraram desde o período helenístico até a época do Renascimento, com tentativas de contraposição de outros filósofos, uns conservando os princípios, outros apresentando variantes.

No século XVII, apesar de ter sido um período marcado pela individualidade, a pedagogia da existência ainda não teve seu início histórico. Mais tarde, Rousseau - historicamente descrito como defensor de uma pedagogia essencialista por Suchodolski - utiliza a natureza da criança como fonte da educação espontânea, embora apresente uma nova maneira de pensar a essência do homem, mostrando que nada deve ser-lhe imposto. Enraizado no pensamento cristão, Rousseau tentou provar que tudo de bom vem de Deus e que o mal vem da natureza humana. Conforme já explicitamos na primeira parte deste capítulo, as idéias de Rousseau, segundo o enfoque psicológico, foram responsáveis pela inspiração à teoria maturacionista de desenvolvimento denominada romântica. Neste enfoque filosófico, portanto, eram idealistas, e o papel da educação formal era questionável e por vezes desnecessário, em virtude de se acreditar na natureza espontânea do desenvolvimento infantil.

A pedagogia da existência, ou existencialista, começou a despontar com variações da pedagogia da essência com a filosofia de Kant, o qual defendia a objetividade e a certeza, e com Hegel,



separando a personalidade e a vida superficial do indivíduo. Mas eram versões da pedagogia da essência. A nova linha filosófica oposta teve como marco inicial as idéias de Kierkgaard, Nietzche e Stirner e, apenas no século XIX, começou o que podemos chamar de diferenciação verdadeira entre essência e existência. Era a busca dos problemas fundamentais da vida humana. Para Kierkgaard, o indivíduo é único, condenado a ser ele mesmo; e deve, a cada dia, recomençar uma luta para tornar-se ele próprio ...

Stirner lutou contra a pedagogia da essência quando partiu dos direitos ilimitados do indivíduo, condenando a repressão, os ideais morais, a religião ... e defendendo o egoísmo humano. Essa teoria foi praticamente um marco da corrente existencialista, a qual Nietzche retomou e fez com ela tentativas de ligar a escola às necessidades econômicas e sociais do seu país. Ele chegou a afirmar que “a submissão da vontade humana aos ideais é fraqueza” e que “a educação deve formar a vontade de poder, acima do bem e do mal”. Derivando de suas idéias, Gaudig radicalizou a pedagogia da existência na Alemanha e defendeu a tese de que aos alunos mais bem dotados deveriam ser dedicados cuidados especiais, em detrimento dos outros. Era a pedagogia colocada realmente a serviço da individualidade...

Um dos fatores principais do existencialismo foi a teoria da evolução de Darwin, no campo do desenvolvimento da natureza; e por Spencer sobre o desenvolvimento social (a pedagogia subordinada ao que a vida social exige). A partir de Spencer, a pedagogia da existência tornou-se um sistema de investigações, um conjunto de métodos e aquisições cognitivas. Esta pedagogia, embora utilizasse as



teses evolucionistas, elaborou uma teoria diferente. A diferença fundamental entre as duas concepções foi-se evidenciando à medida que, para a pedagogia da essência, dever-se-ia levar a criança a conhecer as etapas de desenvolvimento da humanidade; e, para a pedagogia da existência, era preciso ver a satisfação das necessidades atuais da criança na ação.

Para Suchodolski, não há possibilidade alguma, na atualidade, de se considerar uma pedagogia que atenda somente aos princípios do ideal, nem tampouco uma pedagogia da existência. A primeira é abstrata; a segunda é superficial. A posição filosófica que ele propõe é uma associação de ambas as correntes, de modo a transformar o estado de coisas que possa dar condições ao homem, para que a sua existência seja o cerne de sua essência. Sua concepção de educação é aquela direcionada ao futuro, com uma crítica ao presente, concretizando o que é novo. Diz ele:

“Uma tal crítica pressupõe um ideal que ultrapasse o presente: neste sentido, a educação virada para o futuro integra-se na grande corrente pedagógica que designamos por pedagogia da essência”.
(SUCHODOLSKI, 1978:119)

Ao mesmo tempo, na medida em que o ideal inspirador da crítica da realidade deveria representar um caminho para a ação no presente, de modo a organizar as forças atuais e encorajar o homem a fazer opções atualizadas, liga-se dessa forma à segunda grande

corrente de pensamento : a pedagogia da existência, que também não é completa. Ele finaliza, propondo a visão dialética:

“(...) somente quando se aliar a actividade pedagógica a uma actividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico”. (idem, op. cit.:123-124)

Uma das colocações fundamentais deste autor para o assunto em questão é a proposta de superação da dicotomia essência-existência. Ele propõe a síntese destas duas tendências, em congruência com as idéias de Kohlberg e Mayer, os quais descartam o maturacionismo e o associacionismo em separado para defender a síntese organismo-meio, enfatizando a teoria progressivista.

TEORIAS PEDAGÓGICAS SEGUNDO JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

José Carlos Libâneo, o terceiro autor pesquisado, cita as teorias pedagógicas que historicamente ocuparam lugar no cenário educacional, num texto sobre Didática e implicações das teorias de educação em relação a esta, situando-as como: **Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista**, englobando as três como **Teorias não-críticas**. Para os adeptos desta corrente, a

escola é o espaço de inculcação ideológica, de perpetuação do poder da classe dominante e também um local incrementador da divisão de trabalho social. A Pedagogia Tradicional tem como pressuposto formar o homem e, nesse sentido, é uma tendência idealista.

As teorias contemporâneas, dentre as quais incluem-se as interacionistas, são denominadas de **Pedagogia Renovada**, para as quais a finalidade da Educação está voltada ao desenvolvimento biológico e psicológico da criança.

A única teoria que realmente é genuinamente pedagógica - diz Libâneo - é a corrente atual, a **Pedagogia crítico-social dos conteúdos**, ou histórico-crítica, baseada em Dermeval Saviani, Suchodolski, Snyders e Vygotsky, pois a Educação passa a ser objeto de estudo científico e processo co-determinado pelo processo de produção material. Postula a possibilidade do conhecimento objetivo da Educação e, por isso mesmo, faz a descrição e a explicação da Educação através dos seus vínculos tanto sociais como materiais. Para o autor, a prática educativa se enraíza na prática social e para lá se dirige. Nesse sentido, esta Pedagogia é Progressista, pois é a síntese da essência-existência que Suchodolski propõe. E porque a prática educativa tem sua razão de ser na práxis social, nesse sentido, ela é histórico-social. E a escola, ao invés de perpetuar o estado de coisas, passa a configurar um espaço de transformação social. Desse modo...

“A Educação escolar possibilita a generalização da experiência da prática sócio-histórica”. (LIBÂNEO, 1991:33)

Estas considerações confirmam o referencial teórico do materialismo dialético em citações desse mesmo autor ao final da introdução deste trabalho. E também finalizam este capítulo, pois acreditamos compreender a prática educativa a partir de processos interativos do educador como sujeito histórico, com suas necessidades, em relação aos fatores externos, com todas as solicitações que este meio possa favorecer, para que haja a construção do conhecimento. Entendemos que devemos buscar à luz de tais pressupostos o andamento desta pesquisa, depois de ter caminhado por fundamentações desprovidas de um referencial que pudesse nos dar segurança quanto aos objetivos a serem atingidos.

Finalizando, queremos identificar a seguir (Quadro I), os autores citados no capítulo, cujos textos abordam o mesmo assunto, em colocações teóricas que recebem diferentes denominações. Talvez por estarem em campos distintos do conhecimento e também interligadas em alguns momentos históricos, possuem significações semelhantes, no sentido de engendrarem os princípios da dialética, como visão pedagógica atualizada.



QUADRO I

Nomes dos autores - fonte deste capítulo e teorias pedagógicas inspiradas nos autores entre parênteses.

AUTORES	TEORIAS PEDAGÓGICAS		
KOHLEBERG E MAYER	ROMÂNTICA (ROUSSEAU) (MATURACIONISTA)	DA TRANSMISSÃO CULTURAL (SKINNER) (ASSOCIACIONISTA)	PROGRESSIVISTA (JEAN PIAGET) (INTERACIONISTA)
BOGDAN SUCHODOLSKI	IDEALISTA (PLATÃO , ROUSSEAU)	EXISTENCIALISTA (KANT, STIRNER)	PROGRESSISTA (SUCHODOLSKI)
JOSÉ C. LIBÂNEO	TRADICIONAL TEORIAS NÃO- CRÍTICAS	POSITIVISTA (SKINNER) TEORIAS NÃO- CRÍTICAS	CRÍTICO-SOCIAL (SAVIANI) PROGRESSISTA (L.S. VYGOTSKY)

No capítulo seguinte, trataremos da metodologia utilizada nesta pesquisa. Na análise e interpretação (capítulo III), as fundamentações teóricas do quadro acima serão evidenciadas conforme o aparecimento das verbalizações das professoras entrevistadas.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que pudéssemos investigar as concepções que embasam a prática pedagógica do professor que atua diretamente em classes de Educação Especial das escolas públicas da cidade de Bauru, com o objetivo de identificar as mesmas e categorizá-las, fizemos uso de recursos da pesquisa qualitativa. Estes permitiram revelar de forma minuciosa os fundamentos teóricos dos discursos que subsidiam a prática acima citada.

Os sujeitos investigados foram 09 (nove), o que significou um trabalho com 90% do total dos professores que atuam nas escolas pertencentes à cidade de Bauru, correspondendo a 25% dos profissionais pertencentes à ex-Divisão Regional de Ensino de Bauru (7ª região do Estado de São Paulo), considerando-se 25% para cada uma das Delegacias de Ensino existentes.

O critério de seleção para a escolha dos entrevistados foi previamente estipulado como:

- Estarem atuando como professores, em quaisquer classes de Educação Especial¹⁴, no período de realização da coleta de informações.

A coleta de informações foi realizada em escolas comuns¹⁵, na Rede Oficial de Ensino, cujo número de professores entrevistados e modalidades de ensino estão contidos a seguir, no Quadro I A.

¹⁴ Modalidade de Ensino: D M = Deficiente Mental; D A = Deficiente Auditivo. DV=Deficiente Visual

¹⁵ Escolas comuns são as que mantêm ensino fundamental público. Com a reorganização do ensino, a partir de 1996, com ensino especial nas escolas de CB até 4º série (Gestão Mário Covas).

QUADRO I A

Escolas Comuns da cidade de Bauru com Educação Especial, nome da cidade e da escola, número de professoras entrevistadas e a modalidade de ensino que atende, com datas da respectiva entrevista.

Cidade	Escola	Nº Prof.	Modalidade	Data
Bauru	EEPG.Prof. Lourenço Filho	01	DM	30/11/94
Bauru	EEPG. Rodrigues de Abreu	02	DA(1) DV(1)	19/04/95
Bauru	EEPSG. Ernesto Monte	02	D A ¹⁶ (Sala Recursos)	14/12/94
Bauru	EEPG.Prof. Luiz Braga	01	D M	16/12/94
Bauru	EEPSG.Dr. Luiz Zuiani	01	D M	08/12/94
Bauru	EEPSG. Irmã A. Sbrissia	02	DM	19/12/94
Total Geral Dados Análise	06	09	DM,DV,DA	De 30/11/94 a 19/04/95

Dados obtidos do Q.E.(Quadro Escolar) dos arquivos do Setor de Planejamento da ex-Divisão Regional de Ensino Profª Lourdes de Araújo (Bauru), onde hoje funciona a Delegacia de Ensino de Bauru.

OBS.: A EEPG Antônio Xavier de Mendonça não entrou no cômputo da análise de dados, por problemas técnicos de gravação da entrevista.

Como instrumento para a realização da coleta de informações, optamos por entrevista formal orientada por roteiro previamente estabelecido, com 33 (trinta e três) itens (Anexo 1).

¹⁶ (Sala de recursos, significando atendimento especializado em horário diverso ao aluno em sala regular.)

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas onde as professoras trabalham, em horário diverso do funcionamento normal da classe, para não comprometer o andamento normal da escola, conforme combinado previamente com a direção de cada unidade escolar.

A professora da classe da EEPG. "Prof. Lourenço Filho" foi a única a ser entrevistada em sua residência, por solicitação da direção da escola e consentimento da primeira, por não estar na unidade escolar no dia marcado para a entrevista e por encontrar-se temporariamente afastada da sala de aula em licença prêmio.

O período de coleta de informações foi iniciado em agosto de 1994 e estendido até março do ano seguinte, tendo sido antes contatadas as unidades escolares, mediante ofícios de solicitação ao senhores Diretores de Escola, (ver anexo 2). Estes ofícios foram encaminhados à Delegacia de Ensino de Bauru e ao Diretor de cada uma das escolas que fizeram parte da pesquisa.

Antes das entrevistas, foi comunicado aos entrevistados os objetivos do trabalho e foi-lhes informado que o entrevistador não poderia fornecer-lhes respostas ou "dar dicas" sobre as questões apresentadas, de modo a não interferir na coleta de informações.

É importante destacar também que foram feitas 02 (duas) entrevistas com o objetivo de levantamento prévio das questões que iriam ser indagadas na fase de levantamento formal dos dados. Desse modo, entrevistamos duas professoras, uma das quais da rede oficial de ensino, com vários anos de experiência em classes de

educação especial, que, no momento da entrevista, não estava atuando como professora em classe de educação especial, e sim, como Professor I em escola comum.

A outra professora da rede oficial pertencia a uma escola jurisdicionada à Delegacia de Ensino de Bauru, de outra cidade (Reginópolis). Uma vez que não poderia ser feita a pesquisa no local, na mesma cidade (Bauru), para que os dados não ficassem comprometidos, optamos por esta entrevista fora do âmbito estipulado para a coleta.

Os dados das duas entrevistas constam no quadro abaixo:

QUADRO I B

Levantamento prévio com: nome da cidade, nome da escola, número de professoras entrevistadas, modalidade de ensino, data da entrevista.

Cidade	Escola	Nº Prof.	Modalidade	Data
Bauru	CAIC	01	Classe Regular	31/07/94
Reginópolis	EEPG "Prof. Regina O.M. Ferro"	01	DM	30/09/94

As entrevistas que formalmente fizeram parte de nossa pesquisa, foram gravadas com permissão dos solicitados, transcritas e revistas pelo entrevistador, com todas as suas particularidades: interjeições, hesitações e outros indícios indicativos de ocorrências. Foram entrevistadas as nove professoras das escolas públicas de Bauru que atuam em classes de educação especial, e no cômputo da análise

utilizamos um código para as mesmas (P1 a P9), pela ordem de gravação das entrevistas. Este procedimento foi adotado para assegurar o anonimato dos sujeitos.

Em seguida ao passo de transcrição das falas, passamos à leitura dos textos e à análise de categorias surgidas nas verbalizações, conforme apresentaremos no capítulo seguinte. Para tanto, foram recortados trechos das falas para apresentação das mensagens, optando pela análise de relato geral dos entrevistados, e, por último, pela análise individual.

Como resolvemos utilizar recursos da análise qualitativa, tal porcentagem pouco influiu na representatividade, uma vez que em pesquisa qualitativa, o número de pessoas a serem interrogadas não é significativo, mas, pela sua singularidade, o indivíduo é que é considerado alguém representativo...

Valeram, para o nosso propósito, as particularidades do relato de cada pessoa entrevistada, cujos modos de pensar se constituem pela individualidade, ainda que pertencentes a um contexto cultural mais amplo.

Neste sentido, também recorremos à análise de conteúdo proposta por Bardin, uma vez que ela se constitui como:

“(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens”. (BARDIN, 1977:38)

Tivemos, então, condições de analisar e interpretar os depoimentos, tendo como procedimento intermediário a inferência¹⁷.

Decidimos pelo deciframento das mensagens através do sistema categorial, que permite a classificação dos elementos pela temática (Anexo 3). Tais elementos compreendem nesta investigação:

(I) Formação Funcional dos Docentes,

(II) Concepções do professor acerca da área específica de educação especial

(III) Caracterização da prática docente.

Tais dados constam em tabelas (1,2,3) a seguir, para permitir a compreensão de quais questões trabalhadas se encontram em grupos categoriais correspondentes. A segmentação foi usada apenas para facilitar o trabalho de análise dos dados, embora existam conteúdos pertinentes a mais de uma categoria, pois...

“A análise temática: É transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis.” (BARDIN, 1977:175)

¹⁷ Termo utilizado para significar “dedução lógica” pela autora citada.



I - CARACTERIZAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES

TABELA 1

Categoria (I) indicando verbalizações sobre: nível de escolaridade, informação técnico-científica, informação cultural e percepção da necessidade de atualização referentes aos professores, encontradas nas questões abaixo (entrevista).

Categoria I	A	B	C	D
Nº questão	1,2,3	5,6,7	10	4,8,9

Escolaridade (I A) :

Fazem parte destas informações as falas dos professores sobre seu tempo de experiência docente, sua escolaridade e instituições freqüentadas em seus cursos de formação profissional.

Nível de informação técnico-científica (I B) :

Neste grupo de informações, estão as questões sobre conhecimento dos professores acerca de autores que podem ou não ter sido estudados em seu curso de formação profissional. Nestas questões, estão incluídas as informações sobre propostas metodológicas desses ou de outros autores, bem como concepções teóricas dos professores sobre pressupostos que norteiam seu trabalho docente (por exemplo, especificamente a questão: “Dentre as propostas

teórico-metodológicas que você conhece, você adotou alguma em particular como base de sua prática docente?”). Este grupo de dados têm sua importância ressaltada, em virtude de constituir o núcleo de nossa investigação, e, como tal, será tratado com mais detalhes no decorrer desta apresentação, no capítulo seguinte.

Nível de informação cultural (I C) :

Pertencem a esta classe as respostas dos professores sobre leituras de âmbito geral; e as perguntas correspondentes estão subdivididas em outras mais pormenorizadas, para que pudéssemos ter conhecimento acerca dos tipos de leituras que os entrevistados utilizam.

Percepção da necessidade de atualização (I D) :

Pertencem ao grupo de dados cujas falas dos professores nos auxiliaram a traçar seu perfil educacional, com informes sobre cursos de capacitação realizados, e sua disponibilidade para estes.



II- CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TABELA 2

Categorias (II) de A a G, indicando verbalizações sobre as concepções dos professores a respeito de : deficiência, aluno, dificuldades e facilidades do ensino ao deficiente, concepção da relação ensino-aprendizagem , acompanhamento do processo de ensino- aprendizagem do aluno e visão do contexto social, encontradas nas questões abaixo(entrevista).

Categoria II	A	B	C	D	E	F	G
Nº questão	11	12	13	14	15,17	16	18,19,20, 21,22,33

Neste segundo grupo, formulamos questões que nos pudessem dar informações sobre concepções que os professores têm acerca de :

- Deficiência (II A)
- Limitações e possibilidades do aluno (II B)
- Percepção das dificuldades ao ensino do deficiente
- (II C)
- Percepção das facilidades ao ensino do deficiente

(II D)

- **Concepção da relação ensino-aprendizagem (II E)**
- **Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do aluno (II F)**
- **Visão do contexto onde se encontram o professor e o aluno (II G)**

III- CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TABELA 3

Categorias (III) de A a C, indicando verbalizações dos professores sobre sua prática docente, encontradas nas questões abaixo (entrevista).

Categoria III	A	B	C
Nº questão	23	24,25,26	27,28,29,30,31,32

Neste terceiro grupo de informações, encontram-se questões que nos dão conhecimento sobre o desempenho profissional dos professores em termos de:

Conteúdos empregados em sala de aula (III A):

Considerando-se os tipos de recursos didático-pedagógicos utilizados (como cartilhas de alfabetização, por exemplo).

Procedimentos adotados (III B):

Indicam como os professores se utilizam das estratégias (recursos de ensino) para promover a aprendizagem dos alunos. São respostas a questões do uso de recursos materiais, inclusive se houve planejamento ou não à utilização dos mesmos.

Acompanhamento e avaliação do rendimento escolar

(III C):

São registros adotados para que pudéssemos perceber como o professor de educação especial acompanha e avalia seu aluno, utilizando-se ou não de critérios, citando tipos de avaliações empregados, e também se e como é feito o remanejamento de seus alunos para classes comuns, e como ele lida com questões sobre a necessidade de reformulação de conteúdos dados em face de resultados hipoteticamente alcançados (baixos índices de desempenho acadêmico dos alunos, no caso).

Considerações acerca da importância de todos os dados aqui relatados já fizeram parte de uma afirmação na introdução deste trabalho. Podemos, no entanto, acrescentar que algumas das questões foram formuladas em maiores detalhes, para que pudessem elucidar algumas outras no decorrer da entrevista. Exemplificando, verificarmos o hábito de leitura dos professores com o intuito de conhecer seu nível cultural, ajudou-nos a obter dados mais concretos sobre a percepção que eles têm da necessidade de atualização (tendo considerado a leitura como uma das formas do professor atualizar-se...).

Os objetivos definidos para a análise dos eixos temáticos foram os seguintes, conforme sugestão encontrada na tese de ALMEIDA, 1992¹⁸.

¹⁸ ALMEIDA, A. M. F. de P. M. de . "Um Estudo Sobre a Avaliação da Aprendizagem em um Curso Superior de Ciências Agronômicas. (Tese de Doutorado UNICAMP, 1992). In: Boletim Informativo, Didática, S.P., 29: 55-68, 1993/ 94, pág. 60, (mimeo.)



QUADRO 1C

Categorias de respostas dos professores quanto à formação profissional, concepções de educação especial, caracterização da prática docente e respectivos objetivos.

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS
I-Formação Funcional dos Docentes	Acompanhar o percurso escolar dos professores, desde sua formação profissional até o emprego atual, verificando : seu grau de instrução e nível de informação cultural e técnico e informações favoráveis ou desfavoráveis à atualização profissional, para saber as concepções que dão suporte ao seu trabalho pedagógico.
II- Concepções sobre Educação Especial	Verificar quais são: as idéias, as concepções e as argumentações sobre o aluno, o papel da escola, o papel pedagógico do professor no ensino especial, o papel da Educação Especial e do professor na dinâmica do processo ensino-aprendizagem dentro do contexto social vigente, para compreender quais as “posições teóricas” verbalizadas dos professores sobre o assunto.
III-Concepções sobre a Prática Docente	Verificar como se processa o trabalho diário da sala de aula na interação professor-aluno

através do discurso dos professores, para a compreensão da coerência na utilização de procedimentos didático-pedagógicos em relação aos discursos verbalizados nos dois eixos temáticos anteriores.

Considerando também que apenas os eixos temáticos, pela sua amplitude, não permitiriam nortear e aprofundar a análise, retomamos questões iniciais refletidas desde o início do projeto de pesquisa. Por terem sido condutoras e elucidativas de nossas interpretações, destacamos a seguir:

Os cursos de formação acadêmica deram a estes profissionais embasamento teórico suficiente para atuar pedagogicamente com convicção e competência técnica?

Até que ponto o nível de instrução instrumentalizou o trabalho pedagógico desses professores?

Como se constrói o conhecimento de teorias desses professores, a partir dos cursos de formação e/ou de capacitação? Como o aplicam em sua prática?

Como ocorre a dinâmica da inserção (encaminhamento) dos alunos para a classe especial e como se dá a sua reinserção no sistema regular de ensino?

Qual a concepção que esses professores têm sobre o termo Deficiência?

Qual a concepção que eles têm de “sujeito” na atual conjuntura social?

Como se dá o acompanhamento dos professores à sua clientela escolar?

Quais são as concepções acerca da relação ensino-aprendizagem?

Quais são os pontos de vista destes professores sobre a realidade do contexto histórico-social onde se encontram?

Finalmente, com o intuito de complemento e auxílio metodológicos, adaptamos de recursos da pesquisa qualitativa categorias extraídas das entrevistas, que denominamos “**verbalizações conceituais**”, conforme o que se segue :

Verbalização Conceitual

Agrupamos nesta classe toda verbalização que exprime elaborações reveladoras de conhecimento teórico sobre o assunto perguntado (concepções, opiniões, deduções). Subdividimos a fala conceitual em três subclasses:

- Para falas que indicam opiniões desprovidas de fundamentação teórica (achismos, sem comprovação de dados).

Exemplo:

“É importante, mas acho que, olha, pra falar a verdade pra você, acho que o mais importante é a experiência mesmo assim,

sabe? No dia-a-dia, na convivência. Porque acho por exemplo, que a teoria assim, a teoria lida, tal ,né, você pega lá, vamos supor: Piaget, o que ele achou disso e disso e disso; isso eu acho que é importante até pra você saber, de conduzir em determinado momento”.

- Verbalização conceitual que expressa um nível de abstração lógica, sem exemplificação.

“A deficiência(...) Independente de ser auditiva?(..)É um...um comprometimento que o indivíduo tem, que o impossibilita de realizar certas atividades.”

- Verbalização que indica abstração coerente e correta, com exemplificação.

“A criança tem que estar apta a conviver em grupo, ela tem que ter noções de limites, do que eu posso, do que eu devo...e do que não posso, do que não devo. Acho que isso é primordial, porque...se eu coloco um aluninho que não tem essas regras básicas de convivência, eu vou frustrar o aluno, eu vou frustrar a professora da classe comum e eu vou frustrar a família.”

Para que fosse possível encontrar, nas verbalizações, possíveis indícios de concepções pedagógicas implícitas na prática docente dos professores, optamos por subdividir as expressões conceituais em:

Verbalização conceitual idealista ou tradicional

Neste grupo de conceituações, estão as verbalizações que expressam idéias, valores, posicionamentos dos entrevistados, impregnados de uma visão do tipo tradicional, cujas concepções são de homem ideal, da natureza humana relacionada ao espontaneísmo, da criança como um ser puro e imperfeito e que deve aspirar à perfeição, a busca do bem em detrimento do mal, o alcance da perfeição baseado em princípios religiosos do desprezo à matéria e a força na espiritualidade. O conhecimento (cognição) se dá de forma espontânea. O fator de desenvolvimento está centralizado nas condições do sujeito enquanto organismo.

Palavras e expressões-chave consideradas como pistas indicadoras deste tipo de fundamentação teórica foram selecionadas dentro dos conteúdos expressos. São elas: fluir, aprender por si, desabrochar, “o aluno não aprende por culpa dele ou por culpa da família”. Exemplo:

“Que criança, Angela, quando ela faz sete anos, é o sonho da vida dela ler e escrever, é o sonho. Ela vai pra escola com todo aquele... arsenal de experiências; ela quer, é quando ela quer aprender. Não existe uma criança que não quer aprender. Que fale: **ah, eu não vou pra escola porque eu não gosto de aprender. Não existe**”.

Verbalização conceitual existencialista ou positivista

Para este tipo de relato verbal, encontramos idéias, concepções de caráter existencial, a busca da individualidade, da razão acima de outros valores, da negação ao ideal de homem, da supremacia do mais forte em relação aos mais fracos (dominação pelo processo seletivo), da objetividade dos dados, das opiniões que revelam a existência do homem como um ser único em busca da satisfação de suas necessidades. O conhecimento (cognição) se dá através da associação de estímulos ambientais. O fator determinante do desenvolvimento está no ambiente. O homem é passível e permeável à ação deste ambiente. Ele aprende por repetição, memorização. Expressões e palavras-chave podem ser agrupadas, como: reter, absorver, captar, guardar, memorizar, assimilar, usadas como sinônimo de conhecimento. Exemplo:

“Não está fácil trabalhar na área da educação porque nos estamos é... porque o problema que a criança vem apresentando tá maior, muito maior que a capacidade que a gente tem de resolver, né. Então essa... estamos pegando, por exemplo, numa geléia que você tenta pegar e escorrega tudo pelos dedos. E a gente tá ali firme, tentando segurar o negócio (...) Então você tem que se posicionar pra criança perceber em você uma ... que você vai passá uma coisa boa. Não tá sendo fácil pelo que eu já falei”.

Verbalização conceitual progressista

São aquelas que expressam a noção de homem situado numa trama de relações sociais, em interação com o ambiente, numa troca de experiências. O desenvolvimento é processado na interação dinâmica de transformações qualitativas do homem em relação ao ambiente e vice-versa. O conhecimento (cognição) é um processo dialético. Exemplos de palavras e expressões-chave : “interação”, “ação-reflexão-ação”, “trabalho coletivo integrado”, “visão dialética”, “processo de construção do conhecimento”, “escola como espaço transformador”, “visão sócio-histórica do sujeito cognoscente”.

Exemplo:

“É... você ser professor de verdade, sabe? (...) Prepare bem sua aula, trabalhe com os seus alunos, corrija, faça a sua avaliação, reavalie o processo, comece de novo quantas vezes for necessário (...) Eu quero que o meu aluno faça um ditado bem feito, eu trabalhei o ano inteiro pra que ele aprenda a fazê um ditado bem feito. Chega no final do ano ele não fez. Foi o teu trabalho? Você chegou no limite do seu aluno? Você chegou no seu limite?”

CAPÍTULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo, faremos a análise geral e, em seguida, análise individual das entrevistas.

A análise geral das entrevistadas permitiu-nos uma compreensão do grupo investigado, numa configuração específica (professores de educação especial), compreendidos num universo social de uma determinada amplitude geográfica (cidade de Bauru).

A análise individual das entrevistadas foi necessária como tentativa de compreensão de cada sujeito, com as especificidades e particularidades apresentadas no discurso.

Análise Geral das Entrevistas

I- CARACTERIZAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES

1.1- Formação Educacional das Professoras

Das nove professoras entrevistadas (P1 a P9), sete delas têm experiência docente em classes comuns, e apenas uma delas (P7) não tem qualquer experiência em classes de educação especial (ver quadro II). A maioria delas têm menos do que cinco anos de trabalho nesta área específica. Uma delas tem vinte e cinco anos de experiência docente, e a outra, vinte e seis anos. Nestes dois relatos, dizem estar no último ano de sua carreira no magistério oficial. Das nove professoras, duas não têm o curso de especialização e todas as outras fizeram o curso de Pedagogia e Especialização com 360 horas, quatro das quais na área de deficientes mentais (DM) e três na área de deficientes auditivos (DA). O último dado do quadro demonstra que a maioria das professoras é habilitada em Pedagogia e/ou com curso de especialização, em escolas do Estado de São Paulo, excetuando-se uma delas que fez o curso de Pedagogia em Jacarezinho (Paraná).

Detalhes acima relatados encontram-se no Quadro II, a seguir:



QUADRO II

Caracterização da formação acadêmica, com dados sobre o código designado para as professoras entrevistadas, tempo de experiência docente, grau de escolaridade, tipo de habilitação e especialização, instituição freqüentada para a realização desses cursos.

Professores	Tempo Experiência Docente		Escolaridade						Instituição	
	Classe Comum	Classe Especial	2º grau Completo	Especialização 180 h	Sem Especialização	3º grau Compl. Ped. Out		Especialização DM DA	Habilitação em Pedagogia	Curso Especialização
P1	8 anos	15 anos				X		X	Santa Cruz Rio Pardo	Jaú
P2	0 anos 7 meses	0 anos 1 mês	X		X				-	-
P3	0 anos	4 anos				X		X	*	*
P4	5 anos	25 anos					X	X	-	Caetano de Campos-SP
P5	0 anos	26 anos				X		X	*	Caetano de Campos-SP
P6	5 anos	1 ano				X		X	Jacarezinho PR	Avaré SP
P7	2 anos	0 anos				X		X	USC/Bauru SP	FOB/Bauru SP
P8	3 anos	0 anos 1 mês			X	X			USC/Bauru SP	-
P9	0 anos	3 anos				X		X	UNESP Marília	UNESP Marília

*OBS: dados incompletos não formulados no decorrer da coleta

1.2- Escolaridade

Das professoras investigadas que ingressaram na área de educação especial, uma delas conta que foi por falta de opção no mercado de trabalho, duas professoras fizeram por indicação do diretor de escola para substituir a classe de educação especial, e as outras seis, nos dizem que seu ingresso se deu por opção devido ao interesse na

área. A maioria das professoras, portanto, demonstrou claramente sua posição de como iniciaram seu trabalho nesta modalidade de ensino, como por exemplo:

“Então você pergunta pra um que fez, pergunta pra outro. Eu via as meninas fazendo estágio na clínica aplicada que tem na faculdade. Foi bem por proximidade, por identificação.” (P3)

Quanto a ter entrado na educação especial por falta de opção melhor, temos o seguinte exemplo:

“Essa entrada foi meio imposta por falta de opção na cidade onde eu morava (...) Porque normalmente a gente se forma e não tem onde trabalhar (...)” (P1)

Na situação de ter sido indicada para dar aula na classe de educação especial, como vemos:

“(...) por eu ser a estagiária né, da classe então como é uma licença médica e estagiária tem direito, né, de pegar a licença, né!” (P2)

1.3- Nível de Informação Técnico - Científica

Para que fosse possível apresentar, de maneira geral, os autores solicitados no decorrer da entrevista e o grau de conhecimento relatado pelas entrevistadas acerca destes, foi elaborado o Quadro III:

QUADRO III

Número de professoras apresentando conhecimento a respeito de autores e respectivas propostas metodológicas, de acordo com níveis de A a F abaixo estipulados.

Nível Autor	A	B	C	D	E	F
Picq-Vayer	05	00	00	02	00	02
Le Boulch	07	01	00	01	00	00
Maria Montessori	00	02	04	01	02	00
Jean Piaget	01	01	05	01	01	00
Vygotsky	03	00	02	02	00	02
Wallon	07	00	02	00	00	00
Luria	07	00	01	00	00	01

Nível de conhecimento sobre propostas teórico-metodológicas

Nível A: desconhece o autor

Nível B: apenas ouviu falar sobre o autor

Nível C: conhece o autor, mas desconhece sua proposta

Nível D: conhece o autor, mas não se recorda da proposta dele

Nível E: conhece o autor e trabalha de acordo com a proposta dele

Nível F: conhece o autor e não adota a proposta dele

OBS.:- 1-Conhecimento sobre o autor é aquele relativo à leitura de livros ou em cursos de capacitação, considerado pelo entrevistado. Desconhece o autor, refere-se à fala de nunca ter ouvido falar sobre ele.

Dessa maneira, fica mais bem visualizado que um maior número de professoras entrevistadas relatou desconhecer totalmente: Le Boulch, Picq-Vayer, Wallon e Luria (Nível A).

Os autores relatados por um maior número de professoras como conhecidos, cuja proposta é desconhecida por elas são: Maria Montessori e Piaget (Nível C).

Duas professoras relataram conhecer o autor Picq-Vayer e não adotam suas propostas; duas dizem o mesmo sobre Vygotsky e uma delas diz o mesmo para Luria (Nível F).

Das nove professoras entrevistadas, três dizem trabalhar com base na proposta de autores, duas das quais de acordo com a de Maria Montessori e uma com base em Piaget (Nível E). No entanto, as afirmações são duvidosas quando exemplificadas:

“Bom, eu comecei com a, com todo o método Montessoriano arrumado, acertado, adaptado pro especial (...) e fiquei muito atenta com tudo que veio aí da Emília Ferreiro. Tentando vê, porque eu achei que chegou o momento em que eu tava cansadona de fazê aquilo (...) Eu não tenho tempo de literatura específica e nem aquela pra lazer, não tenho tempo mesmo...”(P5)

Quando novamente lhe é perguntado em que está baseada a sua prática, diz:

“É ... é o método Montessoriano sim, e uma porção de interrogações de uma porção

de coisas novas que eu venho tentando ajeitar.”(P5)

A professora afirma que sua bibliografia é baseada também em Piaget, nas propostas curriculares, quando inquirida sobre plano de ensino ...

“Olha, a bibliografia que eu adoto é a que todo mundo adota.(...) eu uso muito a ... as apostilas de curso, algumas coisas de Piaget, também você não pode sair disso (...) então você volta no Piaget e dá uma consultada e às propostas, né?” (P5)

Refere-se às propostas curriculares, manifestando a importância de segui-las:

“Olha, eu posso não gostá muito da essência, mais do jeito que elas estão elaboradas, elas devem ser usadas, viu? Porque o professor que se nega a fazê isso, puxa vida, ele tá é ... ele tá sendo burro mesmo, porque tá tão fácil ...” (P5)

“Aqui a gente trabalha mesmo ... Porque é muito fácil, é muito fácil o plano. Sai assim, redondo.” (P5)

Considera importante a bibliografia citada, mas denuncia a razão pela qual a utiliza ...

“Então a gente tem que usá mesmo (...) Porque ela foi imposta.” (P5)

Outra professora afirma que sua proposta de trabalho está fundamentada em Piaget :

“Bom, Piaget é a educação, né! Piaget ... a pedagogia de Piaget é a que a gente estuda, tenta se basear, tenta localizar a criança dentro da psicologia dele (...) A gente procura trabalhar em cima da proposta dele, dá pra gente uma proposta localizada, né!” (P1)

E depois, relata o exemplo de como trabalhou por dois anos com uma criança ...

“Trabalhei muito, muito. Tudo o que eu sabia, eu tentava passar pra ela, mas essa criança não reagia, não tinha uma retenção.” (P1)

E para explicar as dificuldades da sala de aula, quando dá atenção aos alunos:

“Então o tempo é muito rápido, você tem que ser muito ágil pra captar a atenção da criança, não deixar esvaziar.” (P1)

As duas últimas concepções permitem dúvidas quanto a seu trabalho pedagógico estar baseado em Piaget, uma vez que conceituam o processo de aprendizagem e o próprio aluno com fundamentações de caráter positivista, e não relativista, como propõe Piaget.

E ainda mais quando relatam o modo como trabalham em sala de aula, uma delas diz:

“Eu tenho um grupinho de pré, de primeira, de segunda e de terceira. A terceira série e a segunda série, que eu chamo de trabalho individualizado. Eu só relato, eu só falo pra eles o que eles deverão fazer naquele dia.” (P1)

Também sobre critérios de avaliação dos alunos ...

“Você sabe quando ele atingiu uma maturidade, ele tá engrenado nesse negócio de alfabetização (...) Então, você vai percebendo a maturidade do aluno, ali no contato com ele.” (P1)

Uma das professoras explica que seu trabalho não se fundamenta em autores, pois está iniciando na área e que, na verdade, suas experiências estão fundamentadas nas de seus colegas de profissão. Quando indagada sobre seus métodos, pressupostos, não responde a pergunta, parecendo não tê-la entendido:

“Um pouco de psicologia que aprendi, né; um pouco da didática, né, e hoje em dia, principalmente hoje em dia, como tão as crianças assim, né, um pouco de regras. Porque eles são assim meio rebeldes, sabe? Alguns são muito revoltados, então você tem que usar um pouco de tudo. Um pouco de psicologia que você aprendeu no magistério que não é grande coisa, né. Tou assim na prática, no convivendo dia-a-dia com eles.”(P2)

A outra professora afirma que seu trabalho é baseado na proposta da CENP. Argumenta que é a do ensino fundamental, com especificidade para deficientes auditivos.

“E ... eu não vou te dizer que eu sigo a proposta. Mas ... é, é a minha base.”(P3)

Uma delas relata que tentou, no ano passado, basear seu trabalho no construtivismo ...

“Mas achei assim pra eles, muito difícil. Porque pra eles a gente tem que partir, muito assim ... da silabação.”(P4)

Explica detalhadamente como tentou caminhar pelo construtivismo ...

“Então, de repente, você começa a apresentar diversas palavras, assim, né, mesmo que sejam a partir de propagandas, de coisa visuais (...) eles têm dificuldades, porque às vezes aparece uma sílaba que eles não conseguem nem pronunciar e nem visualizar.”(P4)

E então, sua proposta de trabalho é fundamentada ...

“(...) assim, é o método oro-facial, mesmo, né. O método que a gente mais aprendeu.”(P4)

Acaba por concluir que a dificuldade vem da aplicação do que mais ela tem domínio, e não só do que é mais fácil para a criança aprender...

A próxima professora verbaliza que “mescla” propostas, da seguinte maneira:

“Mais assim na realidade de cada aluno, porque eu não posso vim com a prática de teorias de Piaget, de Freud e quero implantá nessa criança. Eu tenho que primeiro vê a realidade de cada uma, eu poderia ... qual se adaptá melhor a cada criança ...”(P6)

Complementa:

“Eu acho que eu tenho que ter a minha própria teoria para trabalhá com eles, senão é ... em ... fica furado.”(P6)

Para explicar sua teoria, parece comparar “método” com “procedimento” diário para dar suas aulas...

“Como aqui... meus alunos eram, cada um tá com sua faixa etária em desenvolvimento; então tendo com eles estado, vai assim da, cada um tem assim a sua .. o seu método pra ensiná e escrevê, lê, um já tava começando lê, então a minha forma de trabalhá com ele é diferente; a outra que tava começando a ... começa a lê, então eu vou buscar também outra forma, outros métodos, cada um tem o seu método próprio pra trabalhá com eles.”(P6)

Há concordância de outra professora quanto à consideração de seu trabalho basear-se em colegas mais experientes e de que a “teoria” é menos importante que a “prática”, considerando-se as diferenças individuais dos alunos...

“Isso, troca de experiências com professores até mais velhos, já aposentados na área e... tem, pelo menos pra mim tem valido, tem sido de grande valor(...) só que com o deficiente auditivo cê não pode se prendê muito a livros, porque cada criança é uma criança.”(P9)

Ainda outro relato sobre as teorias que fundamentam seu trabalho docente é esta:

“Ah, sim, o construtivismo. Adotei mesmo, usando a mesclagem, né, porque eu acho que o aluno trais o conhecimento dele, aí você vai adequá a metodologia pra se trabalhá.”(P7)

A mesclagem a que se refere é a proposta de Ana Maria Popovic, Emília Ferreiro e Maria Montessori, respondida no tópico seis da entrevista.

Esta professora verbaliza pouco ou quase nada sobre autores construtivistas ou sócio-construtivistas, para evidenciar conhecimento sobre o assunto. Ao relatar suas leituras, não se lembra de detalhes sobre Piaget, Vygotsky, Wallon, Luria ...

Embora não saiba explicar o método que segue, por considerar que não tem uma classe sua para dar aulas, outra professora explica que é:

“Mais no tradicional mesmo.”(P8)

1.4- Nível de Informação Cultural

Das nove professoras entrevistadas, seis já participaram de cursos de capacitação e orientações técnicas, principalmente a nível de Delegacia de Ensino ou da CENP/SP. Apenas três delas nunca fizeram cursos dessa natureza.

Exemplo de uma delas que já fez cursos:

“Muito, tem é ... uma prova também, né ..., de experiência, você vai conversando com outras pessoas, vai se reciclando, né? Ajuda muito esses cursos.” (P7)

Exemplo das que não fizeram:

“ Infelizmente, não.” (P6)

Quatro professoras citaram outros autores conhecidos, como: Ana Maria Popovic, Waldorf, Freud, Jung, Marcos Mazzota, Neuza Rodrigues, Maria Cecília Bevilacqua ...

1.5- Percepção da Necessidade de Atualização

Todas as professoras confirmaram a importância de conhecer teorias de aprendizagem e / ou de desenvolvimento para a prática pedagógica. Exemplo:

“E ... tendo a teoria do conhecimento, das fases, você procura adequar, né, vê em que estágio essa criança tá, pra ver qual vai ser sua prática...” (P3)

Uma das entrevistadas, embora considere a importância acima confirmada, diz:

“Ah, eu acho que sim (...) É importante, mas acho que (...) o mais importante mesmo é a experiência do dia-a-dia. Acho que a prática, eu acho que ... é o mais importante.” (P2)

Nota-se claramente a visão não-dialética, dicotomizada dos termos **teoria** e **prática**, evidenciando “experiência” como sinônimo de “prática” e “fundamentos teóricos” como “teoria”.

Outra entrevistada faz críticas aos cursos de capacitação, para justificar a falta de atualização pedagógica ...

“Tem muita coisa falha nos cursos. Naquelas reuniões, tá, eu acho que eu aprendi muito, mais... saindo, vendo ali a

realidade, conversando com as pessoas (...), eu falei: tem muita coisa falha.” (P9)

Uma delas apresenta justificativa coerente com os objetivos da classe especial ...

“Porque nos cursos tenho, além da teoria, a troca de experiência com professores que estão atuando no ensino regular, nas classes comuns(...) a metodologia que a professora utiliza, porque o meu objetivo aqui é preparar o deficiente auditivo pra ser integrado no ensino comum.” (P3)

Sobre o hábito de leitura, encontramos o seguinte: seis professoras lêem jornal, cinco costumam ler revistas, apenas três lêem romances e outros livros e, de todas elas, apenas duas costumam ler livros técnicos das áreas de psicologia e / ou de pedagogia. Os motivos alegados para a falta de leitura das outras três foram a falta de tempo. Exemplo:

“Porque eu ... gosto muito de ficar assim, por exemplo, ajudando a empregada. E isso me toma tempo.” (P1)

Duas alegam falta de dinheiro ...

“Não tem como ficá comprando jornal todos os dias.” (P9)

Quatro não gostam de livros técnicos e de romances. Três delas dizem que tinham o hábito de ler na faculdade, mas ultimamente não têm lido. Uma delas alega que, além da falta de dinheiro, a leitura não está de acordo com a realidade da sala de aula, ou seja: diz que a teoria encontrada nos livros não está de acordo com a prática ...

“(...) porque a hora que você chega aqui é outra realidade, não dá pra você trabalhar.”
(P9)



II- CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1- Caracterização da Deficiência

De todas as entrevistadas, encontramos as seguintes verbalizações:

- camufla, esconde a deficiência como forma de negá-la. Exemplo:

“O deficiente é quem vê a deficiência.” (P1)

- desvantagem, problema relacionado a avaliações diagnósticas de Q.I..

Exemplos:

“Acho que é um, pode ser uma deficiência física, né, algum problema físico, né, que as pessoas têm, ou um problema mental, né, uma dificuldade mental (...) Uma deficiência mental, seria um atraso, né, na idade mental com a idade física.” (P2)

“Eu acho que seria assim ... um ... um atraso na aprendizagem. Seria um ... uma pausa, como se diria, um atraso pra eles.” (P6)

“(...) porque é uma deficiência pra podê ouvi e pra podê falá, mas no restante ele é uma criança comum, tanto que eu os trato aqui como uma criança comum, tá?” (P9)

- comprometimento que é relativo, não incapacitante. Exemplo:

“É um ... um comprometimento que o indivíduo tem, que o impossibilita de realizar certas atividades.” (P3)

- deficiência considerada como anormalidade ...

“Bom, a deficiência, é quando a criança foge à normalidade, né, ela tem alguma, algum ... é, falta alguma coisa...” (P4)

“É um estado, é uma situação que é determinante de um comportamento não normal...” (P5)

“Deficiência pra mim é o que vem, o que não é normal, né, porque se ele tem alguma dificuldade em qualquer aspecto: visual, mental, físico, pra mim é uma deficiência.” (P7)

- deficiência considerada como dificuldade:

“Ah, é quando uma pessoa tem uma dificuldade qui nem o visual: ele tem uma deficiência visual, ele não enxerga, né...” (P8)

2.2- Limitações e possibilidades do aluno

Quanto a estas questões, foram encontradas, sobre o aluno, verbalizações do tipo:

- na relação ensino-aprendizagem é como as outras crianças, mas não aprende o mesmo conteúdo que uma criança normal consegue aprender.
- é dependente e demora para aprender.
- ele aprende como todos, desde que o conteúdo não exija pré-requisitos para o funcionamento onde ocorre a deficiência, ou seja, desde que não exija a capacidade que o déficit vá atrapalhar.
- aprende, embora com dificuldade, e tem problemas de socialização.
- pode aprender como qualquer criança, desde que o ritmo dele seja respeitado.
- é lento, limitado e por essa razão deve ser trabalhado individualmente do concreto para o abstrato, e os conteúdos devem ser repetidos todos os dias.
- é desatento, fica meio perdido pela cobrança dos pais e da escola, mas aprende quando estimulado.
- tem vontade e aprende melhor do que muitos alunos normais.
- aprende normalmente, embora com certa lentidão, e depende muito do auxílio dos pais para melhorar seu ritmo acadêmico.

De todos os relatos, a maioria das professoras afirma que seus alunos conseguem aprender o mesmo conteúdo que uma criança normal. Exemplo:

“É capaz, ele é capaz ... Com muita ... com dificuldade, demora, mas ele aprende, aprende.” (P4)

Apenas uma delas discorda dessa afirmação. A mais otimista diz que aprendem até mais que uma criança normal.

2.3- Dificuldades ao Ensino do Deficiente

As professoras enumeraram as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho pedagógico com crianças deficientes:

- ter um plano de aula que a criança possa compreender e aprender por ele, porque ela não “capta” na primeira vez como uma criança normal faria.
- a maior dificuldade é a aprendizagem dos alunos, pois são lentos, principalmente no aprendizado das letras.
- problemas de socialização, porque os pais escondem, superprotegem ou ignoram a deficiência.
- problema de concentração dos alunos, pois não param quietos, querem brincar, são desatentos e dispersos.
- ansiedade da família e discriminação das professoras das classes comuns. Ter que fazer um trabalho de reconstrução da auto-estima da criança, que já foi rotulada pela família e pela escola.
- falta de interesse dos pais para dar apoio ao professor, falta de conscientização de professores, funcionários e direção da escola sobre a finalidade da educação especial, pois a classe especial não é “depósito” de criança.

- falta de apoio técnico para orientação aos professores nas áreas de fonoaudiologia, de psicologia; e falta de material didático específico.
- dificuldade do professor adequar o tamanho da letra para a escrita aos alunos, de modo que eles consigam ler.
- falta de orientação técnica de modo geral, para dar segurança ao professor de como desempenhar seu trabalho.

De todas as verbalizações sobre estas dificuldades, observa-se que duas professoras atribuem ao **professor da classe** a responsabilidade de apontar caminhos para superação delas. Exemplo:

“A dificuldade maior é de você direcionar a ela um plano que ela possa captar, né (...) mas dentro da, da sua sala de aula, você tem que olhar pra cada, fazê uma revisão geral e colocá pra ela exatamente o que foi colocado ontem.”(P1)

Três professoras concentram no **aluno** a responsabilidade pelas dificuldades no processo de aprendizagem...

“Então, maior dificuldade assim que eu encontro, principalmente de crianças pequenas, é problema de criança assim, de concentração, vai. Então a criança, ela tá acostumada assim a ter muita liberdade, né.”(P4)

E as outras quatro atribuem a outras pessoas de fora e de dentro do âmbito escolar específico, como: **família, colegas professores, direção da escola e sociedade** em geral.

Por falha dos pais ...

“(…) porque se eu precisasse de uma reunião com eles, alguma coisa, uma ajuda, era difícil, era alguns que dava pra contá que a mãe e pai aqui presente que tava querendo ajudá seu filho, apoiando. Então eu acho, ou melhor, que a maior dificuldade é essa.”(P6)

Por falta de orientação da sociedade em geral ...

“Então não existe - pelo menos aqui em Bauru - alguma coisa que diga: ó, você tem que fazê assim, assim, assim ...”(P9)

2.4- Facilidades no Ensino ao Deficiente

As facilidades apontadas para ensinar crianças deficientes foram as seguintes:

- autonomia para adequar o plano de ensino de acordo com a capacidade dos alunos, sem tempo determinado para o seu término.
- nenhum trabalho é fácil, principalmente o de manter a disciplina da classe.
- atividades de matemática, pois os alunos geralmente têm sucesso nelas.
- facilidades de escrita em alfabetização.
- o trabalho com a oralidade e o raciocínio lógico, pois eles gostam muito de juntar os sons e descobrir a palavra.
- carinho e atenção dos alunos, percebendo que eles gostam do professor.

- artesanato, música, expressão corporal, para que eles iniciem a escrita, pois se interessam por essas atividades e isto facilita a introdução de outras ...
- facilidade dos alunos para entender as explicações da professora, uma vez que eles são deficientes visuais e, por essa razão, “ouvem mais” ...
- matemática, pois a dificuldade deles é a parte escrita (alfabetização).

Sete professoras disseram que as facilidades no ensino ao deficiente vêm da condição do próprio aluno, como: carinho e atenção deles, facilidade de entendimento das explicações, facilidade para matemática, para a escrita (alfabetização), para artes plásticas... Outra relatou que a facilidade depende da criança e também da adequação do trabalho do professor. Exemplo:

“Você trabalha conforme a sua capacidade, sem tempo determinado. Então você tem todo o tempo do mundo pra trabalhar com aquela criança.” (P1)

E outra relatou que não há nenhuma facilidade no trabalho com esse tipo de clientela.

“Acho que nenhum trabalho é fácil, né? Todo trabalho exige alguma coisa de você.” (P2)

2.5- Concepção de Ensino-Aprendizagem

As professoras estabeleceram a relação da dinâmica Ensino-aprendizagem delas com seus alunos das seguintes maneiras:

- sempre o professor trabalha com a criança deficiente, mas às vezes se depara com o nível de deficiência que não deveria estar incluído em sua classe (crianças de APAE, de níveis mais profundos).
- as crianças de classe especial sempre são deficientes, através da observação das dificuldades deles.
- o aluno deficiente auditivo vem para a classe devidamente testado e é realmente deficiente. Às vezes, existem casos de alunos autistas ou afásicos que são confundidos com os deficientes auditivos. Não sabe se em outras modalidades de ensino todas as classes funcionam com alunos realmente deficientes.
- existem casos de alunos que não são deficientes auditivos e que vêm para a classe sem audiometria, tratando-se de autistas. Além disso, outros colegas da área de DM reclamam que alguns de seus alunos não têm problemas mentais, e sim, emocionais, o que pode comprovar que nem sempre a classe é composta por alunos deficientes.
- tem a opinião de que a clientela de educação especial nem sempre é composta por alunos deficientes.
- as crianças vão para a classe especial sem laudo bem feito, são rotuladas, muitas vezes, não são crianças para este tipo de classe. Alunos rebeldes, que dão trabalho em sala de aula, geralmente são mandados para a classe especial.

- crianças com pais separados e outros problemas familiares, geralmente não são aceitas pelo professor da classe comum, e assim, vão para a classe especial. Por essa razão, concorda que nem todas as crianças de classe especial são deficientes.
- desconhece outras classes. No caso da sua classe (sala de recursos para deficientes visuais), todos os alunos são deficientes.
- nem sempre um aluno de classe especial é deficiente.

Cinco das nove professoras concordam que nem sempre uma classe especial comporta somente alunos deficientes. Têm a opinião de que os laudos não são bem feitos, ou que os professores das classes comuns não aceitam alunos com outros problemas e ...

“(...) a criança não é, ela fica deficiente.”
(P5)

“(...) eles acham que a escola especial, a classe especial é aquele aluno que só dá trabalho em sala comum, né. É muito rebelde, não que fazê nada, vamo colocá na sala especial...”(P6)

As outras três professoras afirmam que os alunos de suas classes são sempre deficientes. O que pode variar é apenas o nível deles, e, por essa razão, algumas vezes, deficientes mais profundos vêm para a classe especial.

“Eu não sei te dizer das outras áreas, mas com deficiente auditivo é difícil acontecer isso (...) mas às vezes a gente tem caso de

aluno autista, aluno afásico que passa por deficiente auditivo.” (P3)

2.6- Acompanhamento do processo de Ensino-Aprendizagem

As verbalizações do modo como as professoras acompanham os seus alunos no aprendizado foram as seguintes:

- é individual e direto.
- vendo a dificuldade de cada aluno, de cada etapa alcançada.
- é diário e através de ficha individual, para perseguir os objetivos previamente definidos.
- através de sondagem da criança na parte motora, dando a ela a mesma programação de conteúdos que as colegas professoras dão no CBI.
- através de anotações dos mais corriqueiros acontecimentos sobre cada aluno.
- diariamente, através de conversa com os alunos.
- revisando o que foi dado no dia anterior.
- acompanhando individualmente, para verificação da aprendizagem de cada conteúdo.
- verificando o que a criança já sabe, para depois avaliá-la, percebendo as dificuldades e retomando o que já foi dado (repetição de conteúdos).

As verbalizações sobre a questão do acompanhamento da professoras à aprendizagem dos seus alunos mostram que elas optam por: acompanhamento direto, diário, individual; anotações para

controle (em fichas individuais ou cadernos); observação do aluno ou sondagem e revisão de conteúdos. Algumas das professoras associam mais de um desses itens citados, como por exemplo, avaliação diária, com anotações não somente de conteúdos, como de quaisquer ocorrências da vida do aluno.

“É, eu tenho avaliações diárias. Meu trabalho é feito assim. Eu programo a aula, geralmente por semana. Então eu tenho aquele assunto pra ser tratado naquela semana. E aos meus objetivos. Eu tenho uma ficha de acompanhamento em que eu coloco qual o desempenho do aluno naquela semana (...) meu registro de diário de classe (...) Então, minha avaliação é contínua (...) Eu trabalho a parte emocional nessa linha.”(P3)

2.7- Visão do Contexto onde se Encontram o Professor e o Aluno

Para conhecer como as professoras se dão conta do contexto onde elas e os seus alunos estão inseridos e as situações decorrentes disto, foram encontradas as seguintes revelações:

- a escola tenta vencer os problemas, mas fica impotente mesmo quando a direção dela é firme. Os problemas dela vêm da família e da sociedade em geral. As medidas são inúteis, paliativas. Existe insatisfação da professora porque não consegue alfabetizar crianças (deficientes mais profundos) que não deveriam estar na sua classe. Os

alunos deixam a professora insatisfeita porque não aprendem, são limitados. É preciso que o sistema educacional estabeleça melhor os critérios para encaminhamento dos alunos, pois não é fácil trabalhar com crianças especiais.

- a escola pública tem ensino fraco, os professores não são bem pagos. Eles precisam ter humildade para reconhecer quando não sabem desenvolver seu trabalho e ter solidariedade para ajudar os que menos sabem. Sente-se satisfeita com os alunos em termos de aprendizagem, embora saiba que ela é conseguida a longo prazo. O educador deve ter paciência e conhecimento para com seus alunos. Os pais têm que ajudar os filhos na alfabetização. Os alunos devem ter força de vontade para aprender.

- falta compromisso dos professores para com a escola, a vida, a consciência, o aluno. Falta apoio da supervisão da Delegacia de Ensino por falta de conhecimento sobre educação especial. Falta atitude positiva por parte dos professores das classes comuns para com os alunos deficientes. Sente-se satisfeita com o rendimento dos seus alunos. Que os superiores se informem mais, que os professores sejam compromissados, que os pais aceitem os filhos como são e não como gostariam que eles fossem, e que os alunos não desistam de lutar pelo seu espaço, embora seja difícil para eles.

- a escola pública está um caos por causa das mudanças constantes que o Governo faz na Educação. Cada vez menos, é exigido conteúdo do aluno. O construtivismo não está sendo eficaz, porque muitos professores não sabem dele. É preciso, (como antigamente) de mais rigor e disciplina na escola e que os pais não mandem nela, como hoje

costuma acontecer. O professor tem que ter compromisso com o ensino, gostar da profissão, ser imparcial com os alunos e atualizar-se. Está razoavelmente satisfeita, pois sente falta de orientação pedagógica e de compreensão e valorização do trabalho que realiza, por falta de apoio da direção e dos colegas. Sente-se frustrada por não ter podido realizar mais pelos alunos, justamente por falta desse apoio.

- a escola pública vai mal, por falta de uma política e de uma filosofia educacional. A educação não é investimento prioritário. Esse investimento não existe ou é feito de maneira inadequada. Os professores são mal formados, as propostas educacionais não têm cientificidade, os intelectuais usam os professores como cobaias experimentais. O professor deve conhecer o aluno, psicologia do desenvolvimento, saber comunicar-se e ter equilíbrio emocional em sala de aula. Está satisfeita com o trabalho, por gostar dele. A criança precisa ser aceita, “mudada” pelo professor, no que for preciso, e deve ser tratada como cidadão.

- há má qualidade do ensino pela valorização da quantidade de alunos no sistema educacional. Não há interesse destes, por falta de estímulo em casa e por condições sócio-econômicas desfavoráveis, causadoras da desnutrição. É preciso mudar a estrutura social de desigualdade econômica. Um bom educador gosta da profissão e trabalha com a realidade da classe dele. Está pouco satisfeita, pois poderia ter trabalhado melhor com os alunos. A sociedade e a família precisam dar mais atenção e amor aos alunos, e ter mais conscientização de que são crianças especiais, mas não deficientes. Que os alunos vencerão, dependendo deles, quando estimulados com carinho e atenção.

- os professores são conscientes, o Governo procura soluções e os problemas da escola pública vão ser resolvidos. As crianças vêm para a escola apenas para suprir as necessidades básicas de alimentação, e muitos professores acreditam que a solução deste problema cabe apenas ao Governo. Na verdade, essa responsabilidade é de todos, principalmente dos professores, os quais têm a seu encargo formar cidadãos. O educador deve esquecer-se dos problemas salariais e mostrar um mundo melhor para os alunos. Está realizada com o progresso deles. Espera que os responsáveis pela educação vejam o deficiente como alguém que aprende e que os professores trabalhem, e não abandonem os alunos, por acreditarem que não aprendem. E que os superiores (Delegacia de Ensino, direção da escola ...) cobrem esse trabalho dos professores. Que os pais aceitem os filhos, pois a não-aceitação é o maior dificultador da aprendizagem. Os alunos devem procurar esquecer as dificuldades e tentar um mundo melhor, pois isto só depende deles.

- a escola pública está péssima e somam-se a isso os alunos que também são péssimos. Professor é mal remunerado, trabalha com má vontade e os alunos não o respeitam. Este, por sua vez, não consegue controlar os alunos. É preciso que haja melhor remuneração para o professor e mais incentivo para os alunos, no uso de recursos variados pelo professor para dar suas aulas. Sente-se satisfeita porque realiza um trabalho individualizado numa classe com uma pequena clientela. Os professores devem gostar da profissão e ter amor e dedicação aos alunos. Os pais devem ajudar os filhos, e os alunos devem continuar ótimos como são.

- muita coisa precisa ser mudada na escola. Os responsáveis pela educação não conhecem a realidade da escola, cobram muito trabalho do professor, pagam mal e não oferecem cursos de atualização para ele. O professor, por sua vez, deve respeitar o aluno em suas dúvidas e curiosidades. Está satisfeita com a mudança de comportamento dos alunos e de alguns pais em aceitar os filhos. Insatisfeita, pela falta de respeito ao deficiente por parte de outras pessoas. A profissão não é compensadora financeiramente, mas quando os alunos aprendem, há compensação. O professor deve esquecer que a criança é deficiente, e assim, passar sempre sua experiência pessoal para ela (lições de vida, hábitos ...).

A constatação da escola pública estar passando por sérios problemas, é uma afirmativa de todas as professoras entrevistadas. Os motivos relatados para esta situação são: alunos mal-encaminhados ou ruins para aprender; alunos com problemas familiares, inclusive falta de apoio desta e de outras instâncias; sociedade com valores invertidos, cujos pais não controlam os filhos e querem mandar na escola; professores mal pagos, descompromissados ou sem autonomia para manter regras disciplinares; leis que regem a educação especial em desacordo com a realidade das escolas.

Os motivos mais citados foram a má remuneração do professor.

“Da escola brasileira? Ah, eu acho que em primeiro lugar é... pagando melhor os professores, né; eu acho.” (P2)

Traça um perfil do professor para explicar a situação precária em que ele se encontra ...

“Então, os educadores são aqueles, é ... ainda formado por aquela elite alienada que não tem a sua renda só da educação porque senão morreria de fome, não teria dinheiro nem pra comprar livro...”(P5)

As mudanças devem acontecer por iniciativas governamentais, com propostas das mais simples até as mais radicais (como a própria reestruturação sócio-econômico-política do país), dos próprios professores, dos pais. De todas as verbalizações sobre o assunto, a maior parte das professoras espera mudanças de esferas mais elevadas, como, a exemplo, dos responsáveis pelas pesquisas em educação...

“Tudo bem, são tentativas, mas a gente num vê, ah, ah, levanta-se uma tentativa, vence uma proposta. Então, vamos estudar cientificamente essa proposta? Eu tou falando de Multimeios, eu tou falando de Projeto Ipê(...) Então, estuda cientificamente, faz a coisa certa direitinho, pra depois botá-la em prática.”(P5)

As características do bom educador foram relacionadas como: paciência, compromisso, conhecimento teórico, gosto pela profissão, amor, dedicação e atitude positiva para com os alunos. Apenas uma das professoras relata características do professor como

um profissional que tem especificidades definidas neste tipo de trabalho:

“É, você ser professor de verdade, sabe? Prepare bem sua aula, trabalhe com os seus alunos, corrija, faça a sua avaliação, reavalie o processo, recomece de novo quantas vezes for necessário, não desista no primeiro, na primeira derrota.” (P3)

Em seguida, esperam mudanças a nível de Delegacia de Ensino e de colegas professores. Apenas uma das entrevistadas relata que essas mudanças dependem de todos, cada qual com sua parcela de responsabilidade, particularmente dos próprios professores, responsáveis que são pela construção de futuros cidadãos. Uma outra professora relata que tais mudanças deveriam ser tão radicais que a solução seria o pai tirar seus filhos da escola pública e colocá-los em escolas particulares, se este tiver um nível financeiro melhor.

Nesta ultima verbalização, percebe-se como o discurso privatista tão exacerbado no período da ditadura ainda está impregnado no discurso do professor (!).¹⁹

¹⁹ Para maiores informações recomendamos a leitura de obras de Luiz Antônio Cunha.



III- CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA

Para conhecer um pouco da prática pedagógica relatada, foi solicitado às professoras respostas sobre:

3.1- Conteúdos empregados em sala de aula.

Foram encontradas as seguintes respostas:

- não usa cartilha, mas gosta desse procedimento. Usa fichas individuais para alfabetizar.
- usa cartilha “Porta de Papel” e o livro “Matemática não é problema”, por recomendação da professora titular.
- não adota livro ou cartilha, pois trabalha com materiais diversificados como: livros, revistas e jornais.
- adota cartilha comum do Ciclo Básico.
- não adota cartilhas, mas extrai delas e dos livros que encontra o programa de atividades.
- não adota cartilha, porque cada aluno está num nível de aprendizado.
- não adota cartilha. Alfabetiza com sucata e material dourado em matemática.
- como sua sala funciona como sala de recursos, apenas retoma as atividades dadas pela outra professora.
- é contra o uso de cartilha e trabalha com o que a criança traz de casa, com o que é da curiosidade dela.

Como se vê, a maioria das professoras não adota cartilha para dar suas aulas. Uma delas explica com detalhes ...

“Porque eu quero que o meu aluno tenha ... assim uma visão ampla. Como eu busco integrá-lo na classe comum, eu não sei pra que classe ele vai. Não sei com que professora ele vai se depará. Então eu trabalho às vezes livros (...), eu trabalho texto coletivo (...) é o cotidiano deles, é um livro, é jornal, é uma revista ...” (P3)

Duas professoras trabalham com cartilha...

“Ah, eu adoto (...) Hoje, atualmente, eu já adoto assim uma cartilha já comum, normal que uma criança que vai entrar numa classe que eu já vejo assim, se ela sair daqui e for para uma classe comum - CBI - então ela já tem, ela está acostumada a manusear uma coisa que é pras outras crianças, sabe?” (P4)

3.2- Procedimentos adotados

Para as questões sobre Plano de Ensino, como um dos recursos didáticos, as professoras responderam que:

- tem plano anual, elaborado pela própria professora, cuja bibliografia é da CENP, para a área específica de educação especial.
- não tem plano anual, apenas a professora titular de classe em licença no momento o tem, e esta não o deixou para ela dar seguimento às atividades.

- tem plano anual, elaborado por ela, e o segue na medida do possível, isto é, este plano tem uma flexibilidade de acordo com o andamento da classe. A bibliografia adotada são os autores das propostas curriculares com CB (Ciclo Básico).
- tem plano anual, elaborado pelos professores em conjunto com ela, com bibliografia baseada na proposta curricular de classe especial. Não segue, pois os alunos têm atendimento individual.
- tem plano anual, elaborado por ela. Sua bibliografia é baseada em autores do plano de ensino do ano anterior, algumas “coisas” de Piaget e propostas curriculares. Segue sempre o plano de ensino.
- tem plano de ensino, elaborado por ela mesma, sem base em autores. Segue sempre que possível e o reformula quando necessário.
- tem semanário, planejamento mensal e o anual. O planejamento anual é elaborado pela escola e o mensal e semanal são extraídos deste primeiro. Não se lembra da bibliografia consultada.
- não tem plano de ensino e nunca fez.
- faz plano de ensino porque é norma da escola. Não o segue porque nem sempre o prazo estabelecido para dar os conteúdos dá para ser cumprido. É elaborado por ela, sem estar embasado em qualquer autor.

Nestas considerações de caráter pedagógico, as professoras, em sua maioria, têm plano de ensino elaborado por elas mesmas, e em alguns casos, com auxílio de outras colegas da escola. De todas as entrevistadas, apenas uma delas afirma seguir fielmente esse plano, e as outras dizem: “na medida do possível”, explicando que o plano é flexível, de acordo com a aprendizagem de seus alunos.

A bibliografia adotada é desconhecida ou não lembrada por três professoras...

“Autor não lembro, eu tenho mais tá na minha sala.” (P7)

Uma delas diz seguir a proposta curricular de educação especial e também a proposta do ensino comum...

“Ah, então a gente baseia no ... nós temos umas propostas curriculares da classe especial - aquele livro verde - e a gente mistura também com a proposta curricular do ensino comum.” (P4)

Apenas uma delas segue a proposta de educação especial e duas delas seguem a proposta do Ciclo Básico. As outras duas restantes não têm plano de ensino, porque substituem a professora titular da classe, a qual tem o plano, mas não o deixou para ser seguido. Uma delas explica:

“Não, não tenho, porque, como não é por bastante meses, né, é uma substituição rápida, então não tenho ele ...” (P2)

As professoras deram informações sobre exemplos de aula propriamente dita ...

- as atividades diárias são rotineiramente coletivas. Utiliza a conversa informal para avaliar a criança, programando a hora dos acontecimentos diários. A classe, por ser multisseriada, tem atividades diversas para cada grupo/série. Neste caso, o atendimento é individualizado e alguns grupos são direcionados, enquanto outros são orientados para os deveres do dia. Não planeja suas aulas, porque é difícil. Precisa dar continuidade ao trabalho, voltando à atividade anterior na aula seguinte.

- as atividades são variadas, dependendo da disciplina e do nível dos alunos. Com cada grupo, trabalha de uma maneira, variando conteúdos, pois separa os alunos por estágios (níveis de aprendizado). Dá atendimento para alguns, chamando-os na lousa, dando cópias. Insiste na cópia, para que aprendam melhor. As atividades de Educação Artística são dadas para toda a classe em conjunto. Na maioria das vezes, prepara suas aulas.

- as atividades variam de acordo com os conteúdos empregados, e não de acordo com os níveis dos alunos. Trabalha em grupos variados e individualmente. Utiliza os pares como co-responsáveis pela aprendizagem, na resolução de problemas... Dependendo do conteúdo, prepara as aulas diariamente ou semanalmente para se orientar e verificar o processo de aprendizagem do aluno.

- as atividades variam em grupo ou individualmente. Os exercícios são individuais e o treinamento auditivo é coletivo. Se alguma criança tem dificuldade, retoma o conteúdo não aprendido num processo individual. Prepara as aulas no final do período do dia, ainda em classe.

- dá atividades individualizadas para a Língua Portuguesa e, em grupo, os exercícios de oralidade. Familiariza os alunos com recursos práticos e concretos (Cuisinaire), para depois propor atividades gradativas de aprendizagem, já preparadas com antecedência.
- as atividades variam em função dos tipos de atividades. Por exemplo, em pintura, os alunos fazem trabalho em grupo e ajudam-se mutuamente na realização de todas as tarefas. Nas outras disciplinas, dá atividades individuais e separa os alunos por níveis de aproveitamento. Prepara-se diariamente.
- as atividades variam, dependendo das séries com que trabalha, pois a classe é multisseriada e separa os alunos por grupo/série.
- reforça as atividades de tarefa que a professora da classe comum dá no outro período, de maneira individual. Como somente acompanha o trabalho de outra professora, não prepara as suas aulas.
- reforça as atividades dadas em outro período, trabalhando o que as crianças trazem de casa e querem aprender. Não prepara as aulas, pois traz tudo na mente o que vai ensinar no dia.

À exceção de uma das entrevistadas, todas variam as atividades rotineiras de sala de aula, mostrando a flexibilidade de dispor a classe ora em grupo, ora em trabalho individualizado. Mas este procedimento varia de duas maneiras fundamentais:

- dependendo apenas do conteúdo empregado para todos os alunos.

Exemplo:

“Eu posso trabalhar um texto individual, eu posso trabalhar um problema de matemática em dupla, eu solto um problema e peço pra

eles em dois resolverem e às vezes sai briga, porque eles descobrem dois resultados diferentes (...) às vezes eu chamo uma terceira criança pra resolver o mesmo problema ... pra desempatar.”(P3)

- varia as atividades dependendo dos níveis dos alunos, pois a classe pode ser multisseriada e separada, conforme aproveitamento.

Assim como as escolas que antigamente enfileiravam os alunos classificados como médios, fortes e fracos ... provavelmente estas professoras não trabalham com temas, e não sabem adequar conteúdos em profundidade e em função do nível real de aproveitamento dos alunos ...

“(...) então eu passava um texto na lousa, os da segunda copiam, então, quando eles estavam copiando eu estava sentada com os outros da primeira série montando fichas, montando palavras, né; aí era individualmente ou em grupo...” (P7)

Duas professoras apresentaram um trabalho que parece bem fundamentado nas proposições de Vygotsky acerca da zona de desenvolvimento proximal, aproveitando a cooperação mútua para promover a aprendizagem ... A penúltima verbalização (P3, pág.91) é um desses exemplos.

3.3- Acompanhamento e Avaliação do Rendimento escolar

As professoras avaliam e acompanham os alunos das seguintes maneiras:

- individualmente e diariamente, pela percepção das realizações das atividades dos alunos, inclusive por respostas orais, com base nos trabalhos das colegas de classes comuns. Não remaneja alunos durante o ano, porque as professoras das outras classes não os aceitam. O critério de remanejamento é seguir o plano de ensino. Retoma sempre que os alunos não conseguem aprender, utilizando outras estratégias.
- não tem critérios para avaliar os alunos. Avalia mais freqüentemente os melhores da classe com atividades dadas nos CBI. Não há casos de remanejamentos de alunos. Quando eles não aprendem, muda a maneira de explicar, utilizando atividades mais completas.
- utiliza ficha individual e caderno como critérios para as várias avaliações. Trabalha com material concreto, de acordo com a realidade da criança, utilizando os recursos disponíveis na escola. Só existe remanejamento no final de cada ano. Os critérios utilizados para o remanejamento são basicamente regras sociais estabelecidas e conteúdos que os alunos devem dominar, além do exigido para crianças da série que irão freqüentar. Retoma os conteúdos quantas vezes for necessário, quando os alunos não apreendem, sabendo que o processo de aprendizagem é lento.
- não dá provas, somente ditado, desenho ou leitura oral de vez em quando. Só há remanejamento no início do ano. Acompanha

paralelamente o aluno quando vai para a classe comum, utilizando os parâmetros do Ciclo Básico como critérios. Retoma de outra maneira o conteúdo, quando os alunos não aprendem (e isso sempre acontece “porque alunos deficientes esquecem” ...). Retoma as atividades com exercícios mimeografados.

- observa os alunos e dá auto-avaliação . Existe remanejamento durante o ano, decidido pelo conselho de classe, tendo como critérios os parâmetros do Ciclo Básico. Acredita que erra quando os alunos não conseguem aprender um conteúdo. Por isso, retoma o mesmo para verificar qual foi sua falha.

- a avaliação é diária, por ser mais satisfatória. Utiliza provas, perguntas, desenhos, tarefas. Neste ano, não houve remanejamento. A falha pode ser do próprio professor, se os alunos não aprendem um conteúdo.

- avaliação é escrita, oral, de maneira constante e direta. Tem registros para passar informes dos alunos aos pais, nas reuniões pedagógicas. A partir deste ano, houve remanejamento na sua escola. Os critérios são estabelecidos pela professora, pela direção, pela coordenação e por colegas das outras classes. Pode ter sido falha dela, se os alunos não aprenderam um conteúdo dado. Por esta razão, retoma as atividades, considerando também as dificuldades inerentes aos alunos.

- não tem critérios e não utiliza a avaliação. Apenas acompanha os alunos com atividades de recuperação que a professora da classe regular dá, em período diverso. Não há remanejamento, por ser sala

de recursos. Quando os alunos não entendem, volta o conteúdo para ver se eles conseguem aprender.

- avaliação é diária, mesmo sem planejamento. Como atende individualmente os alunos, percebe quando eles não atingiram os objetivos. Utiliza a lousa para explicar os conteúdos e não dá provas. Não existe remanejamento, por ser sala de recursos. Retoma as atividades de outra maneira se os alunos não aprendem, porque a falha pode ter sido da própria professora ou da falta de ajuda dos pais em casa.

A avaliação é feita diariamente, quer por observação ou por atividades práticas, pela maioria das professoras. Uma grande parte das professoras parece atribuir **falhas inerentes ao aluno** quando há a necessidade de retomar conteúdos em sala de aula.

“Quando você acha que você deu, deu aquilo, que martelou aquilo ... de repente eles esqueceram.” (P4)

Outras professoras admitem que a **falha** pode ter sido da maneira como o **professor** emprega tais conteúdos...

“(...) talvez a minha forma de passá aquela atividade não seja suficiente pra criança aprendê...” (P6)

Todas retomam os conteúdos, procurando mudar as estratégias de ensino anteriormente empregadas...

“Eu mudo a maneira de explicar com brincadeira, procuro assim ... material palpável...”(P2)

“Eu retomo, quantas vezes for necessário e vou modificando a forma.” (P3)

O remanejamento de alunos só acontece durante o ano em duas escolas. Exemplos:

“De um a cinco e olha... não chega a cinco, não é?”(P5)

“Houve esse ano (...) uma aluna (...) Esse ano foi o primeiro ano.”(P7)

“Durante o ano, não.”(P4)

Todas utilizam critérios de avaliação..., mesmo aquelas que relatam não tê-los ...

Exemplos das que relatam a utilização de critérios:

“Adoto. Avaliação escrita, oral, participativa, né!” (P7)

E das que dizem não adotar critérios:

“Não. É porque é como eu falei, não faço prova com eles, nada, então eu avalio eles assim.” (P8)

Mas esta mesma professora relata:

“(...) Então cada um eu acompanho individual (...) se eles têm dificuldade, eu explico ...” (P8)



Análise Individual das Entrevistas

1-Relato individual da Professora 1 (P1)

A primeira professora entrevistada tem o terceiro grau completo, habilitação em Pedagogia e especialização na área de educação especial para deficientes mentais (DM). Conta com oito anos de exercício em classes comuns da escola pública e quinze anos de experiência em classes de educação especial. Relata que entrou para esta área de atuação de uma maneira...

“(..) meio imposta por falta de opção na cidade onde eu morava(...). Porque normalmente a gente se forma e não tem onde trabalhar... as licenças (de professores) são esporádicas e quando a gente não... se tem muito posto, o que se fala... na escala...estadual, a gente não tem muita... não tem onde trabalhar...”

Conseguiu um serviço na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Ao ser inquirida sobre conhecimento de autores e respectivas propostas metodológicas, afirma que estudou Picq-Vayer quando foi para a educação especial, mas não se lembra dele. Não conhece: Le Boulch, Vygotsky, Wallon ou Luria. Sobre Maria Montessori, diz que sabe pouco e sente-se insegura ao perguntar para o entrevistador se “a proposta dela é a alfabetização pelo som!?”. Sobre Jean Piaget, diz que é a proposta na qual ...

“A gente procura trabalhar (...). Você trabalha isso pra essa área, você trabalha aquilo pra aquela área. Então por causa dele fazer as divisões, a gente tenta captar... e trabalhar em cima.”

Quando foi solicitado a ela exemplificar estas colocações, argumentou que fundamenta seu trabalho em Piaget para avaliar a criança, classificando-a pelas etapas de desenvolvimento. Explicou:

“Você encaixa a criança no sensório-motor, no pré-operatório (...), cê entra com a sua individualidade, cê sempre descobre uma coisa pelo contato direto com a criança, você percebe nela alguma coisa que ela tá querendo te falar às vezes. Então você trabalha em cima do que ela diz, do que ela faz.”

E quando tais colocações - que sugerem um trabalho pedagógico de percepções obtidas através do contato do professor com o aluno, como num processo de adivinhação - a professora relata que se perdeu na resposta à questão e manifesta um relato contraditório quanto à afirmação de basear sua prática em Piaget:

“(...) a prática metodológica vem desenvolvendo dentro da gente, né? ; certos detalhes que você não encontra numa teoria de livro, de humano pra humano. Eu tenho, sim, uma prática individualizada, trabalho metodológico meu.”

Afirma que esta prática são coisas de “dentro” dela, revelando que é baseada no respeito à criança, pela sua condição de “criança decepada”. Demonstra claramente uma concepção sobre a criança da classe especial para explicar como se fundamenta sua prática. Ao ser inquirida sobre os pressupostos teóricos que embasam esta prática, reafirma a relação professor-aluno baseada no respeito à condição da criança e não cita nenhum autor, nem detalhes sobre a questão perguntada. Para explicar as influências que recebeu para formar sua própria teoria, diz que elas vieram dos cursos de capacitação e das experiências. Quando foi interrogada mais uma vez sobre seus princípios, pressupostos e métodos, fez colocações contraditórias à noção de respeito à criança, como dito anteriormente, e afirma:

“Por exemplo, eu tenho que trabalhar com ele... (o aluno) a ponte psicológica; eu tenho que colocar neles um programa (...). Eu não posso trabalhar com a criança no: eu respeito você e você me respeita...e tchau. Em cima disso eu tenho que abrir espaço pra eu entrá na intelectualidade. Eu tenho que ensiná que o a é a, eu não posso fugir disso que é o meu objetivo principal.”

O programa aqui relatado pareceu referir-se ao trabalho pedagógico, cuja programação prevista a ser cumprida tem um objetivo: alfabetizar, e não apenas o trabalho que envolve questões morais, tais como o respeito à criança na sua condição de aluno especial. A professora entra em contradição pela segunda vez para

explicar a questão e não foi possível saber em que está baseada sua prática docente.

Sobre o hábito de leitura da professora, relata que pouco lê. A leitura está restrita às revistas sobre moda e um dos jornais que circula na cidade. Explica a falta de tempo para ler:

“Porque eu ... gosto muito de ficar assim por exemplo, ajudando a empregada. E isso me toma tempo (...). Às vezes, né, eu tomo mais meu tempo fazendo o serviço de casa do que sentá e lê um livro.”

O que se constata pelo relato anterior, é a preferência por outras atividades rotineiras de dona de casa, ao invés de atualizar-se, justificando assim o precário hábito de leitura que a própria professora afirma ter.

Sua preferência por livros em geral são os de “livros de auto-ajuda”- como diz. Sobre os livros técnicos, gosta de ler autores como Emilia Ferreiro, mas não tem lido, só tem folheado. Não leu livros de Psicologia, nem de Pedagogia e explica:

“Quando vêm à minha mão... eu dou uma folheadinha e ...e passo.”

Em resumo, a “folheadinha” pode aí significar a não leitura ...

Fez cursos de capacitação e cita, como exemplo, o último, cujo assunto foi “a implantação do construtivismo” - segundo

suas palavras; só que não se lembra de mais detalhes a respeito. Diz ser importante conhecer teorias de aprendizagem para a prática do ensino, porque...

“A professora, se ela sabe que aquela criança está desfalcada moralmente, ela só vai trabalhar em cima daquilo. É direcionado o nosso trabalho.”

Enfatiza a importância do professor conhecer teorias de aprendizagem para trabalhar com conhecimento direcionado ao aluno, já que se trata de um aluno “desfalcado moralmente”. Essa expressão sugere uma concepção dessa professora sobre a criança deficiente, como alguém em desvantagem, cujo trabalho do professor será dirigido a ela na medida em que ele tiver conhecimento sobre este tipo de aluno.

Diz que os cursos e orientações técnicas têm sido importantes, pois - reafirma - neles ...

“Pelo conhecimento da criança são jogadas informações que você capta, coloca na medida do possível.”

E assim resolve problemas. Os cursos são vistos como situações de resolução de problemas que o professor tem:

“E a ... solução dos problemas, vem, na maioria das vezes, dos cursos...”

A sua concepção de deficiência revela a necessidade de ocultação, de negação da deficiência, numa tentativa de culpabilizar os que acreditam na existência dela. Diz que leu o seguinte:

“O deficiente é quem vê a deficiência. Eu achei que isso coloca a deficiência no lugar dela, né!? Se a gente tivesse a sensibilidade de não enxergá, a gente ia viver muito melhor (...). Eu acho que a deficiência é quem vê, quem enxerga e posteriormente... rotula. Eu acho que é esse o conceito.”

Suas concepções sobre as limitações e possibilidades do aluno deficiente são as de um aluno de classe comum, como os de outra sala, sem diferença na relação professor-aluno. Mas à medida que lhe é sugerido dizer as dificuldades sobre o ensino em classes especiais, verbaliza que...

“(...) a dificuldade maior é de você direcionar a ela um plano que ela possa captar, né! Porque numa classe comum você joga (o conteúdo). A criança automaticamente flui aquele... absorve aquele aprendizado (...). Agora, pra uma criança que tem mais dificuldade de retenção, você tem que voltar ela inteirinha pra captar sua atenção, (...) você desgasta muito mais pra captar atenção, porque a retenção é mínima.”

Sua concepção acerca da criança parece ter indícios reveladores de ter implícita a teoria de desenvolvimento associacionista, cujo fundamento se baseia no aluno como um ser

passivo, susceptível de reter conhecimentos da maneira que o armazenamento de informações é processado num computador. Suas palavras: **absorve, retenção, captar**, podem ser inferidas como revelações de um tipo de concepção positivista.

A facilidade no trabalho com as crianças, para ela, está na autonomia com relação ao plano de trabalho; ou seja, baseia-se no descompromisso com o prazo, em virtude dos alunos serem especiais e o professor precisar trabalhar conforme a capacidade deles...

“(...) você trabalha dentro dos seus limites com o plano que você aplica, sem tempo determinado (...). Porque eu não posso exigir, né. Eu tenho que trabalhar com ele (o aluno) conforme ele está com capacidade.”

Acompanha o processo de aprendizagem dos alunos individualmente e afirma que trabalha com o aluno realmente deficiente, ou seja, discorda da afirmação de que a clientela das classes de educação especial nem sempre é composta de alunos deficientes. Coloca que nem sempre lida com o grau de deficiência que deveria atender, pois existem casos de alunos seus que deveriam ser encaminhados para outros serviços de educação especial (APAE, por exemplo).

Explica uma vez mais o problema da falta de retenção do aluno, problema que traz como consequência a retenção escolar.

“Se não tem retenção (o aluno) no primeiro ano, no segundo ano, você acha que essa

retenção... -fugiu-... é muito difícil você trabalhar com essa criança. Vai matar? Não, não vai matar (...) não vai ficar cinco anos ensaiando o a, e, i, o, u, se ela não tem capacidade de aprender o a, e, i, o, u.”

Neste caso, ela diz não reprovar o aluno, por não ser interessante ficar por cinco ou seis anos com ele na mesma classe. Diz que adapta o que tem a ensinar conforme a capacidade da criança. Tal relato permite inferir que a professora parece não acreditar na aprendizagem como algo dinâmico, mas sim como uma forma de conhecimento imposto, adaptado à condição de desvantagem do aluno em relação aos outros colegas de outras classes comuns.

A sua opinião sobre a escola pública brasileira de hoje é pessimista, com problemas que vêm de fora para dentro da estrutura escolar, tais como: constituição familiar baseada na falta de respeito aos mais velhos. Os alunos trazem de casa estas noções, não respeitando os professores. Para reverter esta inversão de valores, diz que não consegue encontrar soluções. Não está satisfeita com seu trabalho em educação especial, porque não consegue atingir todos os alunos, de maneira que possam aprender e ser remanejados para a classe comum. Existem crianças em sua classe que, apesar de testadas por psicólogos, não deveriam lá estar. Mostra, pelo seu relato, uma vez mais, no seu entender, como a aprendizagem se processa:

“Então, como é que você sabe que a criança não vai aprender? Eu não sei, mas se um dia ela conseguir fluir, vai ser por ela mesma, né!..., não necessariamente dentro

de uma classe especial, não eu trabalhando com a criança AVC²⁰.”

Parece crer na aprendizagem espontânea, que flui naturalmente. Estas considerações permitem a inferência de indícios de uma concepção idealista de educação, caracterizada pelo espontaneísmo, pelo desabrochar natural da criança.

Afirma uma vez mais a importância do professor conhecer o aluno para que o educador seja bem sucedido em sua tarefa educacional.

Quanto a prática docente, não adota cartilha, apesar de gostar muito desse tipo de recurso didático. Tem o plano de ensino anual, que elaborou sozinha, mas...segue-o às vezes. O trabalho com as crianças é coletivo quando desenvolve a oralidade e depois divide a classe em quatro grupos correspondentes às séries: pré, primeira, segunda e terceira série. Cada grupo recebe orientações diferentes, de acordo com as séries, separadas por níveis de desempenho. Não tem o hábito de preparar aulas, avalia individualmente e diz que assim o faz pela percepção que tem da maturidade do aluno, pelo contato com a criança. Diz também que dificilmente remaneja seus alunos para classes comuns, porque...

“(...) um aluno que vem da classe especial, normalmente é um aluno mais arreado e, se eu colocar numa classe que já tá estruturada, vai bagunçar o coreto dela (...) Então eu prefiro não mandar.”

²⁰ AVC para indicar acidente vascular cerebral

A questão do não encaminhamento é expressa pela dificuldade de aceitação do aluno deficiente na classe comum; e também, pela própria condição do aluno: “arredio”...

Quando um conteúdo não é apreendido pela maioria dos alunos, a professora prefere não sair dele...

“(...) enquanto eu não entender que ele teve uma retenção...”

Mais uma vez ela vincula o domínio da aprendizagem à questão da retenção que parece ser mnemônica (de memorização), revelando concepções verbalizadas de conteúdos positivistas nesta citação.

Por último, ao dar sua mensagem para o sistema educacional, sugere que este deveria ter direções mais objetivas, pautadas em discussões sobre encaminhamento psicológico mais estruturado.

Aos colegas educadores, traz a mensagem da dificuldade no trabalho... por causa do baixo salário e da própria dificuldade de lidar com o aluno que é como uma ...

“(...) geléia que você tenta pegar e escorrega tudo pelos dedos.”

Esta parece ser uma expressão que compara o aluno a alguma coisa amoldável (geléia) e passível de ser submetida a um formato pelo professor (mãos), como se ele fosse alguma coisa a ser

burilada pelo mais experiente para tornar-se alguém com conhecimento.

Aos pais dos alunos deficientes, recomenda paciência e diz que não teria condições de enviar mensagens aos seus alunos, em virtude de que...

“(...) meus alunos são crianças e têm um limite de aprendizagem.”

É bem nítida sua concepção de criança como um ser desprovido de capacidade para aprender, por ser criança; sua concepção de criança deficiente, como alunos sem condições de aprendizagem ... Conclui, demonstrando a expectativa do futuro de seus alunos, como pessoas que poderão ter até sucesso financeiro, mesmo na condição de alunos especiais...

“Isso não impede ..., que eles vão ser exímios motoristas...”

O máximo que espera de seus alunos é...

“(...) usar do que foi aprendido na escola pra uma profissionalização e deseja muito sucesso.”

2- Relato Individual da Professora 2 (P2)

A segunda professora entrevistada tem o segundo grau completo, Magistério e curso superior de Geografia iniciado em 1993. Começou a trabalhar em classes do ensino comum em escola pública a partir de maio de 1994 e não tem nenhum ano de experiência, mais precisamente um mês e alguns dias de trabalho em classe de educação especial. Entrou para esta área de atuação por ser estagiária em escola comum, até que a professora da classe especial tirou licença para tratamento de saúde (art. 191 - 193 EFP), e assumiu as aulas dela. No momento da entrevista, pela segunda vez, está com as aulas em substituição à professora titular da classe de educação especial para deficientes mentais (DM). Nunca participou de cursos de capacitação ou de orientações técnicas. Não conhece os seguintes autores: Picq-Vayer, Le Boulch, Vygotsky, Wallon e Luria. Já ouviu falar de Maria Montessori e de Piaget, mas não sabe sobre o método de nenhum deles. Não se lembra de nenhum outro autor. Não tem qualquer proposta de trabalho docente baseada em autores.

Pensa antes de responder a questão : “em que se baseia a sua prática metodológica”, e diz que ...

“(...) colegas aqui da escola que têm vinte, vinte e poucos anos de experiência, certo? Estou me baseando nisso!”.

Quando é solicitada a responder sobre métodos de ensino e pressupostos destes seus colegas, explica assim:

“(...) você... conhecendo um pouco da criança, né! Um pouco da Psicologia que eu aprendi, né, um pouco da Didática, né...”.

E diz que a aplicação destes conhecimentos é para colocar regras nos alunos, pois andam muito revoltados. Conta da sua pouca experiência em sala de aula:

“Então, eu tenho pouca experiência assim nesse campo, completamente, sabe? Então assim, é é que eu tô me baseando, todos estes tipos de coisas assim, não sei o que falá, sabe? Tou assim na prática, no ... convivendo dia-a-dia com eles”.

Essa prática, para ela, parece ser o trabalho sem qualquer fundamentação teórica, como se não necessitasse de algum pressuposto para conhecer e desenvolver este tipo de trabalho. Concorde com a pergunta, dizendo que é importante conhecer teorias de aprendizagem e/ou desenvolvimento. Em seguida, apresenta uma concepção positivista sobre o assunto...

“(...) acho que o mais importante é a experiência mesmo assim, sabe? No dia-a-dia, na convivência(...). Acho que a prática, eu acho que... é o mais importante”.

Sobre o hábito de leitura, conta que lê um dos jornais da cidade onde mora, especificamente a seção de classificados, pois está procurando outro tipo de emprego, uma vez que o salário é baixo e não

tem como manter-se na cidade. Não costuma ler romances, livros de Psicologia e de Pedagogia, embora já tenha lido alguns na Faculdade.

Para definir **deficiência**, faz elaborações mentais sem fundamentação teórica como:

“(…) uma deficiência física, né, algum problema físico, né... que a pessoa tem; ou um problema mental, né, uma dificuldade mental; seria um atraso, né, na idade mental com a idade física”.

Relaciona tipos de deficiência, mas não define nenhum deles através de termos específicos ou exemplificações. Revela noções de avaliação diagnóstica quantificável, ao citar a diferença (atraso) entre a idade mental e a idade física (no caso, a cronológica).

Diz que, na relação professor-aluno, os seus alunos são muito dependentes. Trata as crianças “como se fossem normais”, sabendo que não o são.

Parece tratar-se de uma relação um tanto velada, distorcida do real, porque...

“(..) pra mim, eu faço de conta... como se eles fossem normais (...), assim, considerando como se fossem normais, mas é claro, é sabendo é... que eles têm muita dificuldade”.

E afirma ainda que exige de si muito mais paciência com eles do que com uma criança normal.

“Tenho consciência de que eles não são, mas tratando eles como se fossem normais. Sabe, é assim que eu, em sala de aula, com eles me comporto”.

Naturalmente, em face destas considerações, a professora aponta grande dificuldade de trabalhar com os alunos, verbalizando que “demoram muito para aprender”. Diz que é difícil “ensinar as letras, que é a base de tudo; é difícil deles guardarem, sabe?” Aí revela realizar um trabalho de memorização de letras para que a criança aprenda. Parece alfabetizar pelo método tradicional, partindo da letra para a palavra, da palavra para a oração e da oração para o texto. Não cita o trabalho pedagógico a partir do texto, proposto por autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e tem uma concepção de ensino baseada no conceito de aprendizagem por associação (memorização).

A sua dificuldade maior no trabalho com alunos envolve questões disciplinares, pois acha difícil separar brigas de alunos em sala de aula.

A diferença que estabelece nas possibilidades dos alunos em relação aos demais das classes comuns é a lentidão para aprender. Diz que cada um está numa etapa de aprendizagem e é importante conhecê-los para saber como atuar. Explica:

“Vamos supor, uma criança lá, que você sabe até que ponto que você pode ir; vamos supor: ela conhece o **a**, o **b**, o **c** e o **d**. Daí pra frente ela não sabe. Tem uma outra lá: só conhece **a**. Então, cê tem que sabê o que

cada um, até que ponto cada um, até que ponto cada um é, vai no momento, certo? Pra você seguir adiante”.

Diz que as crianças com quem trabalha são realmente diferentes e, pela convivência, tem percebido a dificuldade de cada uma.

Essas crianças já têm de onze a vinte e um anos de idade (!). Já passaram por outras instituições de atendimento à criança deficiente (APAE, Lar Escola Rafael Maurício...) e faz um comentário que sugere a escola de educação especial realmente como um depósito de frustrações e cansaço, pela multirepetência...

“Eu acho assim, que eles tão um pouco cansados, sabe? De vir à escola, sabe. Passar por esse método, isso, isso. Eu não sei, às vezes eu tenho a impressão disso, entende? E acho que pela própria dificuldade que eles têm, você tem sempre que bater naquilo lá, para ver se eles conseguem passar de ano”.

Atribui ao aluno ou à família, a culpa pelo fracasso...

“Às vezes também... pouco de falta de vontade de alguns deles, sabe? (...) Não sei, talvez venha da família isso...”

Sua opinião sobre a escola pública brasileira de hoje não é das mais otimistas. Diz que não é boa, o ensino não é bom, é fraco, porque a criança não sai preparada para enfrentar um vestibular.

Quando lhe foi sugerido responder sobre medidas alternativas para este quadro, responde que...

“Ah, eu acho que em primeiro lugar, é ... pagando melhor os professores, né?! Eu acho”.

Diz que as pessoas, como ela, ganham mal e estão hoje neste trabalho por dedicação, pois o salário não é compensador.

Argumenta:

“Não que eu ache que uma pessoa tem que medir o que dá de si pelo seu trabalho que ela recebe(...) Mas acho que se uma pessoa fosse bem remunerada, ela poderia dar mais ainda”.

Reitera a opinião de que o primeiro passo para a mudança da escola pública seria a questão salarial ser resolvida, denunciando:

“Cê vê, hoje em dia, é super difícil você achar uma substituta (...). Não compensa. Eu acho que só por essa razão, cê já vê, não existe mais professor. A cada ano que passa (...) tem mais gente se formando. Só que eles terminam o Magistério e vão partir pra outro lado”.

Nomeia três características para qualificar um bom educador: humildade, paciência e coleguismo. A terceira característica,

pela explicação, parece tratar-se de uma reclamação, dizendo que não a encontra na relação com colegas de trabalho.

Diz que está satisfeita por trabalhar na área de educação especial, porque... apesar do resultado não ser imediato, nesta semana, ela conseguiu que uma aluna apresentasse um avanço: escrever o próprio nome inteirinho com letra cursiva, coisa que ela antes não aprendia... Diz que o educador deve ser paciente, tem que exigir do aluno, sabendo que não vai ter em troca, ou seja, os resultados não são imediatos. Parece não conseguir visualizar o progresso dos alunos a curto prazo, e repete a palavra paciência para caracterizar como deve ser o educador especial... Quanto às estratégias de ensino e recursos didáticos, afirma que usa um pouco de cada autor que encontra para dar aulas e não foi ela quem escolheu essa variação bibliográfica, mas sim, a professora titular. Não tem plano anual, isto não lhe foi passado por ninguém da escola. Conseqüentemente, não tendo o plano, a professora não pôde responder as questões vinte e cinco e vinte e seis da entrevista (ver Anexo I).

Quanto às atividades rotineiras de sala de aula, ela varia. Tem grupos diferentes, separados por etapas e diz que insiste (em um dos grupos) para que aprendam de um jeito que parece ser por conhecimento forçado; embora pouco ou nenhum sucesso eles tenham, em termos de aprendizagem, insiste em trabalhar desta forma com eles:

“Então esse dois... são dois; eu faço com que eles copiem e eu... chamo um por um na lousa, é... Faço a leitura de um por um,

ensino tudo mais. Eu sei que eles não acompanham, eles copiam metade do que eu passo, né? Então eu faço com que eles copiem porque... pra que... eu insistindo nisso, quem sabe, né... eles vão, passam a copiar direitinho as coisas, sabe?”

Atribui ao aluno a culpa disso tudo...

“Tem um lá que tem muita preguiça de fazer, então cê tem que tá no pé pra que ele copie; ele copia metade do que eu passo, é, ele pula palavras, ele pula atividades...”

Diz que prepara aulas diariamente e, deste modo...

“Eu tou procurando dar mais assim... Não que eu dê atenção pros outros... entende? Mas a minha aula que eu... assim, que eu procuro preparar tudo mais... pros três que estão mais adiantados, certo? Pros outros eu sei o que dar”.

Pelo relato, aula preparada é norma da escola somente para os mais adiantados. Diz que escolhe textos mais leves, e classifica as atividades como “textos bonitinhos”, mais gostosos de serem lidos, etc...

Parece que a professora verbaliza concepções sobre a criança que mais parecem: “não devo confiar na capacidade intelectual o suficiente para que aprendam qualquer tipo de texto”. Parece tentar amenizar o trabalho pedagógico com apresentação de conteúdos que

agradem às crianças como se elas estivessem num local de diversões, e não numa escola para aprender...

“Então, todo dia eu vejo texto que eu vou dar, procuro o mais gostoso para eles, escolho não uma coisa pesada, sabe? Mas uma coisa mais leve, mais brincadeira... Então eu procuro um texto para ver as dificuldades **br** e **dr**, então procuro um texto bonitinho, mais gostoso de ser lido...”

Reforça a maneira como discrimina os grupos de crianças que aprendem mais que as outras, ao citar como são dadas as avaliações:

“Já dei, sim, eu dou pra... pros outros que eu te falei com atraso na matéria, mas pra eles eu dou também avaliação, certo? Mas, o que a gente mais...leva, mais em consideração são os três (alunos) que eu te falei.”

Não sabe dizer sobre o remanejamento, pois pouco conhece da escola pelo pouco tempo que chegou lá.

Quando constata que seus alunos não dominaram um determinado conteúdo, diz que muda a maneira de explicar, procurando usar outros recursos materiais, como por exemplo: material concreto (jogos pedagógicos, de madeira, etc...)

Sua mensagem para o sistema educacional: que em todas as escolas haja uma sala de educação especial, pois acha que poderá favorecer crianças especiais em termos de oportunidades para

estudar. Seu segundo desejo é a oportunidade de cursos para professores da área de educação especial a nível de D.E. e de Governo. Assim, os professores poderiam saber “lidar melhor com eles” (os alunos) .

Mensagem para os colegas: que cada um conheça sua classe e confie na capacidade de seus alunos, pois ficou indignada ao ouvir de uma colega de classe...

“Cê dá uma “ajudinha”, essas coisas assim, tal. Eles não sabem lê nem escrevê”.

Depois constatou que isso era uma mentira, pois os alunos:

“Na verdade(...) é só você insistir que eles vêem, eles escrevem, sabe?”

Mensagem que daria aos pais dos alunos: insistir com os filhos para ajudar a criança a ler; por exemplo:

“Ajudá a criança a conhecer cada letrinha, já é um passo”.

Revela nitidamente a concepção de aprendizagem por associação, quando explica a importância da ajuda da família no processo de alfabetização e faz deduções ilógicas, sem fundamentação sustentável...

“Eu, na minha opinião, né, porque a criança sai daqui e você tenta assim... ensinar a criança a guardar na cabeça, né? Porque o que é difícil pra eles é guardar quem é quem nas letras, sabe? Então se ela sai da sala, depois chega em casa, a mãe dá uma reforçada em cima, eu acho que ajuda”.

Para os alunos, pede um pouquinho de força de vontade para aprender. Retoma o posicionamento de culpabilização do aluno que não aprende, e ainda insiste para que dominem conteúdos de uma forma forçada...

“Porque tem um assim que eles são assim... preguiçosos, sabe? (...) Então, tem muito assim que não tem vontade, sabe? Então você tem que ficar insistindo...”

3- Relato Individual da Professora 3 (P3)

Esta professora é habilitada em Pedagogia e tem o curso de Especialização em Educação Especial na área de deficiência auditiva (DA). Não deu aulas em classe comum e tem quatro anos de experiência em classes de educação especial nesta modalidade. Diz que ingressou nesta área por opção, quando ainda cursava Pedagogia. Tem participado de cursos de capacitação na área de alfabetização, porque...

“(...) a nossa clientela básica aqui é geralmente na área de alfabetização. Depois,

quando eles atingem um nível mais avançado, são integrados na classe comum”.

Dos sete autores perguntados, não conhece Le Boulch, Wallon, Luria. Sobre Picq-Vayer, diz que conhece porque este autor foi bibliografia da faculdade. Mas não aplica a proposta dele. Conhece Piaget a nível de capacitação, onde foram dados:

“(…) os conceitos, as fases, a metodologia, trazer Piaget pra dentro da sala de aula, respeitar a fase de desenvolvimento de seu aluno... isso tudo foi passado nos cursos de capacitação”.

Faz esta citação sobre o autor, sem explicar quais são essas fases, qual é a metodologia...

Quando indagada sobre outros autores, relatou conhecer Marcos Mazzota, Maria Cecília Bevilacqua, Neuza Rodrigues. Diz que sua proposta metodológica está apoiada nesses autores da CENP e que apesar da proposta ser dos anos setenta, ela é bem construtivista, cujos conteúdos são voltados para atender alunos de primeiro grau das classes comuns, mas específicos para alunos deficientes auditivos. Quando solicitado a ela confirmar se o seu trabalho docente estava fundamentado basicamente nesta proposta, responde que:

“E.. eu não vou dizer que sigo a proposta. Mas... é... é a minha base. Eu coloco também a proposta do C.B.(Ciclo Básico) que é muito boa, tem o A.M. (Atividades Matemáticas) (...) Mas a base... é a da CENP”.

Verbaliza com clareza e coerência a importância de conhecer teorias de aprendizagem e/ ou de desenvolvimento para aprender a avaliar o aluno que entra pela primeira vez na escola sem uma ficha cadastral...

“E... tendo a teoria do conhecimento, das fases, você procura adequar, né, ver em que estágio essa criança tá, pra ver qual vai ser sua prática, pra tentar modificar aquele quadro”.

Reafirma os conceitos de teoria e prática como termos distintos novamente, para justificar a importância dos cursos e orientações técnicas:

“Porque, nos cursos, tenho, além da teoria, a troca de experiências (...) com professores...”

Refere-se, no caso, a professores das classes comuns, porque diz conhecer as expectativas e a atuação deles em sala de aula, de modo geral. Em vista disto, esta professora tem um objetivo claramente definido:

“(..) preparar o deficiente auditivo para ser integrado no ensino comum. Então eu tenho que ter esse elo, saber como tá andando, como tá sendo feito esse trabalho lá fora, pra de forma efetiva fazer com que o meu aluno acompanhe aquilo. Então, além da teoria, eu tenho essa vivência, essa

prática da outra, essa troca de experiência é muito rica”.

Este relato parece bem fundamentado, no sentido de verbalizar a finalidade do ensino especial: a gradativa (re)integração do aluno na classe comum. Parece também clara a idéia de que a professora em questão vai em busca de conhecimento que é teórico-prático, ou seja, teórico no estudo, leitura, informações que vêm dos instrumentos didático-científicos; e prático, como sendo o conhecimento da experiência em sala de aula dos professores das classes comuns. Coloca os termos **teoria** e **prática** como dicotômicos e estas afirmações finais podem representar ainda as poucas reflexões necessárias desta professora para alterar conceitos desta natureza.

Tem o hábito de leitura e este é diversificado, pois lê:

“(...) jornais, revistas, livros didáticos, livros de ficção e de não-ficção; todo tipo de leitura...”

Quando as perguntas sobre esses tipos variados de leitura foram sendo feitas, respondeu a quase todos os itens, citando títulos de livros, seções de jornais de sua preferência e tudo o mais que pudesse confirmar realmente o hábito de ler.

Ao ser inquirida sobre o livro de ficção que mais gostou, não houve hesitação em responder:

“De todos os livros de ficção que eu li? 2.001, uma Odisseia. É fantástico, você

viaja na imaginação dele onde as pessoas são robotizadas. Na hora da criação, ele põe tantos gens num, tantos gens noutro pra criar o trabalhador, o pensador... pra criar... sabe?... o reprodutor. Eu acho fantástico!”

E...

“Isto se aprende com o Ciclo Básico (...)
Porque ele é cativante, uma leitura tranqüila; porque geralmente livro técnico tem tendência de ser maçante, aquela leitura cansativa, sonolenta, né..., que te exige muito... E, **Isto se aprende com o Ciclo Básico**, não; ele passa toda a teoria e a prática sem você tá, assim, se cansando em cima da leitura...”

Diz que há muito tempo não lê obras de Psicologia, embora tenha esse hábito, pois procura assuntos relacionados com alfabetização...

“(...) eu tô muito ligada na área de alfabetização agora, né? Então os livros... eu tou me encaminhando, eu procuro assuntos relacionados com alfabetização, que tenham esse tema como foco central”.

Parece que a professora, em questão, considera Psicologia uma área de conhecimento diferente de outras como Pedagogia, por exemplo, ao referir-se à leitura de livros sobre alfabetização como se não existissem questões desse nível tratadas sob o prisma da Psicologia. Outra razão dela ter cometido um equívoco a

esse respeito, foi quando citou autores com formação acadêmica na área de Psicologia, provando que suas leituras são desse nível.

Conceitua a deficiência com clareza e fundamentação teórica coerentes ...

“É um ... um comprometimento que o indivíduo tem, que o impossibilita de realizar certas atividades”.

Para ela, a relação ensino-aprendizagem só encontra barreiras para a construção do conhecimento quando o aluno apresenta dificuldade de desempenho normal, ou seja, quando a atividade tem como pré-requisito o uso de uma faculdade que não funciona bem:

“Quando chega no déficit, na deficiência em si, é que começa o problema de ensino-aprendizagem. Aonde ele não consegue, por um bloqueio biológico, é que ele tem a dificuldade no ensino-aprendizagem. Do resto ele aprende como uma criança normal, não tem nada que o impeça”.

Lembrando que suas colocações são pertinentes a um tipo de deficiência (auditiva), quando evidencia o único fator de impedimento para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, parece demonstrar não ter barreiras ideológicas na relação com seus alunos, pela ausência de posturas pessoais que demonstrem pena, dó, revolta ou negação da deficiência em si.

Diz que a grande dificuldade do ensino é socializar crianças que nunca freqüentaram a escola. Faz uma denúncia da postura inadequada de alguns pais que:

“(...) muitas vezes, escondem a deficiência, outras vezes, superprotegem a criança, outras vezes, ignoram completamente”.

Diz que essa conduta dos pais atrapalha o rendimento do aluno, porque ele traz de casa problemas de socialização, devido a essa expectativa que os pais depositaram nele. E é preciso retomar essa questão em sala de aula, caso contrário, ele terá problemas de rendimento.

Ela reafirma que as facilidades do ensino estão relacionadas aos conteúdos de matemática. Nesta disciplina, os alunos vão bem. Aprendem, como uma criança normal, quaisquer conteúdos, desde que o déficit deles não atrapalhe, como por exemplo:

“(...) se eu tiver que trabalhar um ditado oral, ele não vai ter o mesmo rendimento que uma criança ouvinte. Se eu tiver que trabalhar com ele um jogral, como colocar um deficiente auditivo que tem um problema de fala, que tem uma fala deteriorada, difícil de compreender... Eu não posso exigir dele um programa. Então, nas partes que não é exigido o déficit dele pra superar ou pra vencer aquele conteúdo, eu não tenho problema; agora, do contrário, não (...)”.

Sobre o modo como acompanha o processo de aprendizagem dos seus alunos, respondeu esta e outras questões subseqüentes da entrevista, tais como: tipos de avaliações utilizadas, critérios de acompanhamento. Suas avaliações são diversificadas. Tem uma programação semanal de atividades, de acordo com objetivos estipulados; e uma ficha de acompanhamento do aluno registrada semanalmente, de acordo com o conteúdo programado. Tem também o diário de classe. O mesmo conteúdo temático pode ser dado em até três semanas de aula...

“Então, minha avaliação é contínua. Se não dominou aquele assunto, não adianta. Eu vou tentar uma nova forma, uma outra metodologia, uma técnica diferente, até ele aprender aquele conteúdo”.

Relata que trabalha a parte emocional do aluno da mesma maneira. Parece estabelecer regras de conduta em face de problemas de agressividade (como por exemplo, o aluno que bate nos colegas), de modo que o aluno melhore tanto no aspecto afetivo-emocional, como no cognitivo.

É difícil afirmar que a clientela das classes de educação especial nem sempre é composta de alunos deficientes, considerando a deficiência auditiva, porque todos os alunos já vêm testados por audiometria no ato da matrícula. Diz desconhecer como é o encaminhamento em outras áreas da educação especial, mas acha difícil a clientela ser confundida e entrar para sua classe sem a confirmação da deficiência auditiva.

Sua opinião sobre a escola pública, apesar de ser fundamentada na visão de co-participação dos elementos nela envolvidos (de cunho progressista), tem uma afirmação de culpabilização desses envolvidos e demonstra um certo radicalismo, como se os únicos culpados pelos fracasso da escola fossem os que nela trabalham diretamente...

“Acho que falta compromisso. Eu acho que, se cada um fizesse a sua parte, parar de ficar falando que tá ruim, que tá falido, não dá pra trabalhar...”

Discorda da colega que reclama do baixo salário, apesar de concordar que ele não é bom...

“Temos salário baixo? Tem. Eu reconheço isso. (...) Mas você só vai ter condições de lutar por um salário melhor quando você apresentar um trabalho bom. Eu acho que tá na hora do professor se valorizar. Primeiro mostra o teu trabalho, porque numa iniciativa privada, se você não for um bom funcionário, você não fica”.

E aí culpabiliza os que estão dentro desse esquema de trabalho...

“(...) eu acho que se o ensino está caótico, é quem está dentro do ensino é que é responsável por isso”.

As únicas mudanças para reversão do quadro - segundo ela - seriam da parte dos que estão na escola, através do compromisso . Não cita outras esferas mais elevadas do sistema educacional, cuja determinação de mudanças poderia ser a de assumir uma parcela das responsabilidades pelas transformações sociais dessa natureza...

Reafirma as características de um bom educador como sinônimo de compromisso ...

“Você tem comprometimento com a tua escola, com a tua vida, com a tua consciência, com o teu aluno...”

E aconselha: para ser professor de verdade...

“Prepare bem sua aula, trabalhe com seus alunos, corrija, faça a sua avaliação, reavalie o processo, comece de novo quantas vezes for necessário...”

Esta professora tem uma visão progressista de ensino, em que este se dá num processo de transformação onde ambas as partes: educador e educando são co-responsáveis, através de objetivos bem definidos, considerando a dinâmica particular da sala de aula.

“Eu quero que o meu aluno faça um ditado bem feito(...) chega no final do ano, ele não faz. Você tem que avaliar o porquê ele não fez. Foi o teu trabalho? Você chegou no limite do teu aluno? Eu acho que um professor compromissado é esse que sabe questionar: aonde que tá o seu limite e o limite do teu aluno”.

Quando solicitado a ela responder questões envolvendo a visão de sua situação no contexto histórico-social, diz que está insatisfeita com instâncias superiores, como Delegacia de Ensino e direção de escola.

Denuncia:

“Eu fico insatisfeita quando a gente precisa de um apoio da Delegacia de Ensino, de Supervisor(...) e as pessoas não te ajudam, não sabem te assessorar por falta de conhecimento de causa(...) E às vezes não é nem má vontade, não! (...) Ou você pede uma lista de material no começo do ano, envia pra direção da escola e o diretor da escola olha pra aquilo e fala: Mas é um absurdo isso(...) pra que é que serve?(...) Então, não tem conhecimento do teu trabalho e não sabe por que é que você tá pedindo aquele auxílio. Então, nisso eu tou insatisfeita”.

Se diz pouco satisfeita com certas atitudes de rejeição de colegas professores aos alunos deficientes. Diz que falam:

“Ah, deficiente, eu não chego nem perto. Eu não sei falar com ele, eu não entendo nada do que ele fala, ele não me entende... - e já coloca de lado”.

Com o passar dos anos, vem sentindo que este tipo de conduta está se tornando mais freqüente.

Está satisfeita com seus alunos. Diz que o rendimento deles foi muito bom. Tem alguns que não apresentaram o mesmo nível

de aproveitamento, mas disse que, avaliando bem, renderam dentro de seus limites.

Tece considerações a respeito da diferença de desempenho acadêmico como algo normal, sem expectativas de homogeneidade, demonstrando o respeito às diferenças individuais de seus alunos.

Sobre como deve ser o educador... diz que deve cumprir com a obrigação. Tem que ser bom naquilo que faz, não importa qual seja o trabalho.

Não adota cartilhas, nem livros didáticos para dar suas aulas. Esta professora demonstra um compromisso com a realidade no trabalho diário, uma vez que usa uma riqueza de recursos didáticos diversificados para apresentar aos seus alunos, materiais estes de acordo com a proposta construtivista de alfabetização. Dentre vários autores que apresentam tais propostas, temos Telma Weiz, em um de seus projetos pedagógicos de capacitação do CARH-SP, que ofereceu aos professores a oportunidade de trabalhar vários tipos de textos como: jornais, revistas e quaisquer outros recursos, para alunos de qualquer nível de aprendizagem.²¹

“Então eu trabalho às vezes livros...; hã, textos de livros eu não sigo fidedignamente. Mas eu trabalho textos do livro didático, eu trabalho texto coletivo, eu trabalho texto individual (...) E a mesma coisa é o cotidiano deles: é um livro, é um jornal, é uma revista... Porque eu quero que eles estejam preparados pra se deparar com

²¹Para maiores esclarecimentos, ler: WEIZ, Telma. “Por trás das Letras”, São Paulo, FDE, 1992.



todo esse tipo de trabalho quando for pra classe comum”.

Ela diversifica os recursos materiais com o objetivo específico de preparar o aluno para a vida e também para a classe comum...

“Se ele chegar lá e a professora falar: **abram o livro de leitura na página três...** Eu quero que ele consiga manusear esse livro. Se ela falar: **vamos fazer um trabalho de recorte e colagem de jornal...** Eu quero que ele tenha noção de trabalho com jornal, que ele saiba trabalhar com esse material”.

Revela ter um plano de ensino anual, do qual extrai o plano semestral, do semestral tira o bimestral, deste bimestral tira um mensal, do mensal o semanal e do semanal, o diário. É elaborado por ela, baseado na bibliografia da CENP, cujos autores estão citados no início da entrevista. Segue o plano de ensino e faz anotações quando há necessidade de alterar a programação prevista. As atividades rotineiras de sala de aula variam em função das programadas. Exemplifica uma delas, confirmando verbalizações coerentes com propostas de atividades construtivistas apresentadas por autores piagetianos (como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, por exemplo):

“(...) nós trabalhamos germinação, a velha historinha do feijãozinho no algodão... E, por acaso, aquilo lá era individual, cada um tinha o seu feijãozinho...”

Depois explica como varia os tipos de atividade:

“Se eu der um texto, alguma coisa assim, eles têm dois grupos, um quer fazer melhor que o outro, então você instiga a competitividade. Outras vezes, você propõe atividades que não; e dá certo que nenhum dos grupos querem fazer e, assim, é bem diversificado. Então eu vou dizer que é individual ou em grupo.”

Para explicar melhor as avaliações, diz claramente que trabalha por conteúdos temáticos, para os quais utiliza mais ou menos tempo, de acordo com o rendimento dos alunos, em face dos objetivos a atingir. Como exemplo:

“Noção de dobro tou trabalhando em matemática. Eu sei, no mesmo dia, se a criança assimilou ou não a noção de dobro. Agora, se eu quero trabalhar uma coisa mais ampla, por exemplo, a noção de espaço, eu quero que ela aprende... medir. Então eu levo mais tempo pra isso. Eu começo: vamo vê o tamanho de cada um, vamo vê o tamanho das coisas da classe, até eu chegar na unidade medida que é o metro, o quilômetro. Então é uma avaliação mais longa, eu tenho um objetivo a longo prazo, não a curto prazo.”

Tem uma maneira lógica de dar suas aulas, partindo da realidade concreta do aluno para chegar a conceitos mais abstratos, como na exemplificação acima.

O remanejamento de alunos é feito apenas no final do ano letivo. Os critérios são: o preparo da criança para a convivência em grupos, a noção de regras sociais e a programação da independência desta criança, porque...

“ (...) se não eles vão pra classe comum e ficam o tempo todo atrás da professora...”

Também prepara o aluno para dominar além dos conteúdos exigidos na série correspondente que irá freqüentar, ou seja:

“(...) ele já domina uma certa parte do conteúdo da primeira série ou C.B.I., pra não ficar frustrante pra ele, porque os outros vão num ritmo muito mais rápido”.

Trabalha o aluno em ritmo mais acelerado para que ele se adapte à classe regular:

“Eu quero que quando ele chegue lá, que ele saiba tanto quanto, mais ou menos o que as outras crianças já sabem, ou que não sabem e vão aprender rapidinho”.

Explica como se dá o acompanhamento ao aluno depois de remanejado para a classe regular, e mostra conhecimento e amparo aos limites e capacidades dele ...

“Ele sai da classe especial e vai pra classe comum, mas ele continua vinculado na classe especial, porque conteúdo que ele perde lá, a gente repõe aqui. Porque o aluno que é encaminhado pra sala regular e fica desvinculado de algum apoio pedagógico, a menos que ele seja um aluno brilhante, ele vai ter dificuldade dentro da deficiência dele”.

Quando constata que a maioria da classe não aprendeu determinado conteúdo, retoma-o modificando as estratégias, as consultas bibliográficas, as técnicas e tudo mais.

Finalmente, dá sua mensagem educacional, solicitando mais conhecimento dos superiores hierárquicos sobre educação especial e suas finalidades:

“E não achar que a educação especial é um depósito de crianças que não aprende. Então eu pediria informação; por favor, informem-se, instrumentem-se pra saber o que a gente está pedindo, sabe?”

Para os seus colegas, pede comprometimento e competência no trabalho, pois acredita que vale a pena.

Para os pais de alunos, solicita que sejam realistas, ou seja, que:

“(...) olhem o filho como realmente é. Não superproteja porque ele é deficiente, não o deixe de lado, mas aceite o teu filho como ele é”.

Pede, enfim, aos alunos que não desistam nunca, que marquem sua presença ou ausência no lugar certo, porque acredita que eles têm mais dificuldade para conquistar o seu espaço. Pede que “enfrentem esta realidade”, incentivando essa conquista, estabelecendo a noção de limites e possibilidades no respeito aos limites e possibilidades dos outros. Transmite uma noção de cidadania aos seus alunos em seu discurso, pelo incentivo e respeito à luta deles, numa atitude de confiança positiva no sucesso que terão, na medida das possibilidades e no enfrentamento das dificuldades.

4 - Relato Individual da Professora 4 (P4)

Esta professora tem o terceiro grau completo, curso de magistério e habilitação para deficientes auditivos. Trabalhou durante cinco anos em classe comum e tem vinte e cinco anos de experiência em classes de Educação Especial.

Começou a trabalhar nesta área quando ainda era estagiária de classe comum no tempo do curso magistério. Observava a classe de deficientes auditivos e ficou interessada neste tipo de trabalho. Fez cursos de capacitação em São Paulo, pela CENP, mas não se lembra dos nomes. Sobre os autores perguntados e suas respectivas propostas metodológicas, ela não conhece Picq-Vayer. Já viu alguma coisa superficialmente de Le Boulch, Maria Montessori e Luria. Sobre Piaget e Vygotsky, disse que fez cursos sobre o

construtivismo, mas não explica detalhes. A respeito de outros autores, menciona Emília Ferreiro e as fases de apreensão da linguagem escrita (pré-silábica, silábica e alfabética). Explica a importância desse conhecimento...

“Então, a partir disso, da proposta dela, eu fui entendendo, fui conhecendo melhor a criança. E aquilo que era... pra mim antigamente era erro, passou a não ser mais erro (...) Que tava construindo o conhecimento dela...”

A professora refere-se ao “erro diagnóstico” que Emília Ferreiro adverte o professor, encontrado na escrita dos alunos, proposta que revolucionou a questão da alfabetização na década de oitenta. Sobre proposta metodológica em sala de aula, tentou adotar o construtivismo, mas achou difícil...

“Porque pra eles a gente tem que partir, muito assim... muito da... de silabação. Então de repente você começa a apresentar diversas palavras, assim, né, mesmo que sejam assim, a partir de propagandas, de coisas visuais, (...) têm dificuldade, porque, às vezes, aparece uma sílaba que eles não conseguem nem pronunciar e nem visualizar.”

Seguir a proposta construtivista somente seria viável numa classe mais adiantada em termos de vocabulário. Usa o método oro-facial em sala de aula. Diz que...

“(...) é o método que a gente mais aprendeu. Porque assim que foram surgindo outros métodos, a gente foi experimentando... mas a classe especial... eu, por exemplo, que pego crianças que tão começando, então é o que mais, com minha experiência profissional, eu vejo (...)”

Explica que aprendeu sobre treinamento auditivo em cursos e orientações técnicas em São Paulo, onde tinha recursos materiais, o que não ocorre hoje no seu trabalho atual.

Ultimamente...

“(...) ando sobrecarregada de serviço e ultimamente tenho lido bem pouco. Acho que é o meu problema de vista, né? Uso óculos.”

Os tipos de leitura dos últimos tempos têm sido sobre educação de filhos, controle mental ... Não se lembra do último que leu. Também não se recorda de livros técnicos lidos.

Para ela, a deficiência pode ser comparada a uma anormalidade, como a perda de um dos órgãos sensoriais (ou de vários) e só identifica a deficiência dependendo do grau de perda desses órgãos:

“Bom, a deficiência... é quando a criança foge à normalidade, né?! Ela tem alguma, algum ... é, que falta alguma coisa; por exemplo: na deficiência auditiva ela tem a perda auditiva; deficiência visual em que então ela foge à normalidade,

aos padrões ... Então a deficiência mental, né, problema de Q.I., então, que ela foge ao padrão normal, que é considerado normal, né. Então às vezes ela pode ter até uma pequena perda, mas ela não é considerada deficiente, ainda. Porque sempre tem um limite, né... que até num determinado limite ela não é considerada deficiente.”

Na relação ensino-aprendizagem, relata que os alunos têm problemas de adaptação à escola (falta socialização). Embora tenham dificuldade de aprendizagem, começam a prestar atenção na boca e nos gestos da professora. Julga que algumas habilidades de certos alunos existem por decorrência de fatores inerentes a eles:

“Aqueles que gostam de desenho... gostam mesmo, têm tendência.”

A maior dificuldade no trabalho com as crianças é relatada como problemas de disciplina, mas o que parece ser, na verdade, é a falta de compreensão de etapas do desenvolvimento infantil ...

“Então ela não pára sentada, ela quer brincar muito com os amigos, ela quer sair lá fora pra ver o que tá acontecendo, acontece um barulho ela vai olhar na janela... Então, ela se dispersa muito com qualquer coisa, né! E ela quer, assim, tá por dentro de tudo. Então, o maior problema que eu encontro é o problema de disciplina.”

Sobre facilidades no trabalho com os alunos, diz que é a parte escrita, mas não reitera tais colocações, apresentando outras dificuldades:

“Agora, quando chega na estruturação de frases é a parte mais difícil de dar pra eles. Eu encontro ... até hoje encontro dificuldade pra dar pra eles.”

Para ela, o termo **facilidade** está relacionado ao termo **esperteza**; e o termo **dificuldade** está associado ao de **deficiência** ...

“Quando a criança é bem esperta, é fácil passar. Mas quando a criança é aquele deficiente mais profundo, tem dificuldade porque ele não percebe a voz humana, não percebe assim ... a formação da frase ... Então eu acho isso a coisa mais difícil de dar pra eles, a estruturação de frases ...”

Quanto ao modo de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, revela o conceito de criança desprovida de qualquer conhecimento prévio e mostra um trabalho metodológico que parte da silabação, embora saiba da existência de outros. Faz a sondagem dos alunos a partir de habilidades de coordenação motora fina na escrita, como preparo para a alfabetização, trabalho este comum em classes de escola pública pelo método tradicional...

“Bom, aqui, quando a criança chega a gente faz uma sondagem da criança, né! (...) Normalmente, ela já traz algum

conhecimento na parte da fala, alguma coisinha... Que a criança, a maioria das crianças não traz nada (...) Aí eu vou fazer uma sondagem na parte motora da criança, né! (...) Aí, a partir daí a gente vai dando uma programação igual a gente daria no CBI.”

Cita outras formas de trabalho pedagógico...

“Hoje tem até ... correntes, né, que ... que são a favor ... que são contra a coordenação motora, né; já dá letras de forma. Não, aqui a gente dá, sim, a coordenação motora. Assim a criança já vai passando o traçado das letras, a letra cursiva, pra criança aprender certinho o traçado das letras. Então a gente dá.”

Se esta programação segue realmente o que na escola desta professora comumente é visto nas classes comuns de ciclo básico inicial (CBI), então, nesta mesma escola, parece difícil encontrar algum professor que adote pressupostos pedagógicos de autores fundamentados no construtivismo ou mesmo no sócio-construtivismo.

A criança não parece ser conceituada como um sujeito cognoscente, pois somente a partir dos ensinamentos do professor é que ela passa a ter conhecimento. Chega nula na escola, e terá noções iniciais de escrita ... É como se não viesse de um mundo letrado onde a aprendizagem informal já tenha ocorrido de forma a processar informações nesta criança e, da mesma forma, já não tenha interferido no seu mundo social com base nesses conhecimentos ...

“Por enquanto, a gente vai fazendo esse preparo, a gente vai dando outras coisas também, né, que ... que é a parte dela ... o período preparatório para a escrita, né! E a gente vai dando e vai dando a fala junto.”

Este tipo de aprendizagem parece acontecer porque é algo dado, imposto pelo ambiente (no caso, o professor). O indivíduo terá esta aprendizagem pela possibilidade de recebê-la de alguém. Sugere um conceito de aprendizagem empirista, mostrando o sujeito passivo em relação ao ambiente determinante.

Quanto ao encaminhamento de alunos, relata que ele não é bem feito, ou seja, não acontece de forma correta, pois há alunos que não são deficientes auditivos; na verdade, são autistas que passaram por outras escolas e lá foram rejeitados.

“Esse aluno (...), todo o comportamento dele era de uma criança autista. Um dia (...) o pai falou para o motorista da perua: **Até que enfim que arrumei uma professora que aceita o meu filho, porque o meu filho não é surdo...** Então aparecem casos, mesmo, de crianças que não são deficientes mesmo, nas nossas classes.”

Tem uma opinião negativa sobre a escola pública:

“Na minha opinião, se for ver, tá um caos. Eu acho assim ... quando, sabe ... o Governo quer fazer muitas mudanças e essas mudanças ... Você nem se adapta a essas mudanças e já vai fazendo outras mudanças.”

Tem um discurso “saudosista” sobre a escola pública do seu tempo de menina, quando tudo se resolvia como sua mãe costumava dizer:

“Ah, no meu tempo, aprendia juro, ah, regra de três; no meu tempo apanhava, quer dizer, não só por causa disso ... então a gente aprendia dar punição física, livro era grosso, até os alunos eram autodidatas.”

A escola não vai bem hoje, por culpa do aluno e da família, devido à ausência de regras disciplinares, e também porque se cumpre à risca o Estatuto da Criança e do Adolescente ...

“Que hoje as crianças também não obedecem tanto como antigamente. Depois, com esse Estatuto do Menor e do Adolescente ... eles criaram muita asa, com a própria mãe, né. Porque ... qualquer coisa é ... ah, o Estatuto do Menor e do Adolescente ... Então, quer mandar na escola.”

Tem uma visão confundida, considerando **autoridade** como sinônimo de **autoritarismo**:

“Antigamente, o diretor era o supremo da escola, né. E a escola funcionava com toda aquela disciplina, todo aquele rigor, mas o aluno aprendia. E hoje, não, os pais querem dominar a escola, sabe? Então quer que o aluno passe...”

Opina que a escola pública precisa formar melhor seus professores, por causa do despreparo destes para trabalhar com os alunos, principalmente por não darem conta das questões de ordem disciplinar.

É contra a passagem automática dos alunos de CBI para CBC, pois:

“(...) se, às vezes, a criança ... não sabe a sílaba simples, como é que ela vai pegar a mais complexa? Então ela não consegue. Então eu acho que isso daí é um crime, até.”

Esse **crime** a que se refere, é a promoção automática. Revela, ainda uma vez mais, como o conhecimento cognitivo se dá. A partir de períodos simples para os mais complexos da linguagem escrita, o que se constituía tradicionalmente como entender que a alfabetização deveria partir da palavra para a frase, da frase para o texto. A alfabetização contida em cartilhas do tipo: Caminho Suave e outras antigas apresentam este tipo de proposta.

Para esta professora, as qualidades do educador são: comprometimento com o ensino, gosto pelo trabalho e atualização.

Não está muito satisfeita com o seu trabalho por falta de apoio de pessoas responsáveis pela educação especial em escalas hierárquicas superiores ou iguais a dela.

“Quando eu comecei, era uma classe que tinha aparelhagem, tinha tudo. E agora há

quatro anos estamos sem aparelhagem aqui na classe. Sem um atendimento, sabe? (...) Diretor não entende da classe da gente ... Nem os próprios colegas dão valor pra classe da gente ...”

Insatisfeita, também porque ...

“(...) as mães passam toda aquela carga emocional, toda aquela apreensão, aquela ansiedade, aquela angústia que elas têm com o filho, elas passam pra gente.”

E se culpa pelo resultado alcançado com os alunos, mas também denuncia a falta de apoio que teve de outros ...

“Então eu penso assim, né: puxa vida, eu fiz tão pouco, podia ter feito mais, sabe? Fico frustrada porque não ... tem, a gente não saberia fazer nada. Mas se a gente tivesse assim mais ... apoio, né ... que a gente não tem.”

Para ser bem sucedido, o educador deve ter uma boa formação acadêmica e “vocação” para trabalhar com o deficiente. Com estas concepções - que revelam aptidão para o trabalho como algo inerente ao ser humano - não esconde o sofrimento em suas palavras, por ter entrado nesta área de atuação, acabando por revelar também o incômodo de trabalhar com seus alunos de classe especial, o que pode parecer uma certa rejeição por este tipo de clientela ...

“(...) que é uma área difícil, área desgastante, uma área que ... a gente sofre,

né! (...) Então eu falei: puxa vida, eu não sirvo pra dar aula para deficientes, né! (...) Não é que eu estou na carreira errada. Imagine, depois de vinte anos estar na carreira errada, né. Eu fiquei mesmo muito desanimada. Aí eu peguei a coordenadoria do ciclo básico²²(...) Então foi bom, porque (...) assim, tinha contato com os alunos ... os alunos normais, né! E então aquilo já me deu uma nova vida. E depois quando eu larguei a coordenadoria fiquei triste ...”

Como consequência lógica às concepções de alfabetização tradicionalmente aceitas, ela adota cartilha comum para os seus alunos, aquela também adotada ainda por alguns professores de classes comuns das escolas públicas.

Tem plano de ensino anual, elaborado em conjunto com suas colegas de trabalho. Não o segue à risca, cuja bibliografia diz ser de autores da área de educação especial, mas não cita nenhum.

Suas atividades de sala de aula são variadas, e costuma dar as mesmas para toda a classe. Costuma preparar aulas ainda em classe, enquanto alguns alunos terminam suas lições.

“Eu vou lá, pego os livros, então enquanto um aluno tá fazendo a lição - eu já passo logo a lição de cada um - então, eu vou pegar os livros, eu vou ver, aí dali eu corto, tiro figura, porque tem muita coisa que eu passo no mimeógrafo, né, então eu vou preparando...”

²² Refere-se à coordenação atribuída como função pela legislação vigente da escola pública, ficando o professor afastado de sua classe atribuída no início do ano, para exercer tais funções durante o ano letivo.

A impressão que fica a respeito dessa prática pedagógica é a de atividades quase prontas, como: recorte, colagem e outros tipos de exercícios que o aluno somente precisaria terminar pintando, completando ... aquilo que o professor determinou para ele, sem o seu consentimento ...

“Então a gente tem que cortar muita figura, ver muita coisa, o carimbinho, né. (...) Tipos de montes de exercícios, né, existe cartilhas velhas que você tem que recortar, plico tudo, né, coloco no caderno, (...) já preparo alguma coisa pra eles, já passo no caderno, distribuindo depois, principalmente os pequenos, já tem tudo no caderno passado.”

Tem diário de classe para seguir, pois a classe é heterogênea e a professora precisa ter um roteiro a seguir para não gerar indisciplina - diz ela.

A avaliação dos alunos é diária, de forma oral e escrita. Tem alunos que são remanejados para classe comum somente no início do ano letivo, os quais continuam a ter um acompanhamento por parte dela.

Quando constata que a maioria da classe não dominou um conteúdo, relata que volta ao mesmo, usando outros recursos didáticos através da recordação. Mais uma vez explica o que entende por aprendizagem: repetição constante, memorização...

“Eu dou tudo outra vez, volto pra ver, dou de outra maneira, e vou fazendo um reforço porque, na classe de deficiência auditiva tem

muito disso: eles esquecem. Quando você acha que você deu, deu aquilo, que martelou aquilo, de repente eles esqueceram.”

Esta citação acima é uma concepção de aprendizagem que mais parece fundamentada em pressupostos de aprendizagem por associação.

Sua mensagem para o sistema educacional é a seguinte: Esse sistema esqueceu-se da educação especial, ou seja: há falta de pessoal capacitado na área (fonoaudiólogo, psicólogo). Estes profissionais deveriam existir, para que pudessem dar apoio aos professores. A mensagem para os colegas: que tenham paciência, perseverança no trabalho e atualização. Para os familiares dos alunos, pede que aceitem os filhos por ...

“(...)esse filho ter uma limitação; então ele precisa de um atendimento mais especializado, e mais dedicação mesmo por parte dos pais, (...) porque a amargura deles não vai levar a nada, né? Vai trazer mais problemas pra criança. Porque a criança, se ela foi bem aceita na família, ela já vai ser melhor integrada na sociedade...”

Para os alunos, relata que, apesar de tudo, gosta deles. Este termo **apesar**, refere-se ao trabalho que teve para alfabetizá-los ...

“(...) com todos os problemas que eles dão, a gente ama eles, eu gosto deles (...) Não sei se é porque estou no final da minha carreira, e por mais problemas que eu encontrei... eu fiquei assim ... muito triste

quando eles foram embora ... porque eu penso assim: eu vou parar de dar uma parcela de contribuição para eles (chora). Então a coisa que eu sempre falei pra eles é assim: a gente vai ensinando tudo; a gente é brava, rígida com eles, mas é porque a gente quer, assim, que eles sejam integrados na sociedade.”

Há uma despedida em suas palavras, mostrando a dificuldade de ter interagido com seus alunos de maneira áspera e enérgica, ainda justificando este tipo de abordagem. Manifesta também superproteção aos alunos, de maneira clara:

“Eu sei que eu passei época da minha vida assim, que eu nem pude dá atenção que eles mereciam. Cê sabe, a gente atravessa problemas, né! Mas eles precisam, sim. Do que eles mais precisam é de amor, atenção... assim, que respeitem eles mesmo, porque eles são revoltados quando alguém lá fora não respeita eles, bate ou caçoa; são revoltadíssimos (...) porque eu sinto assim... eles... como uma galinha choca... como eles são meus filhos, entendeu? Meus pintinhos... eu não quero que ninguém faz nada de mal pra eles...”

5 - Relato Individual da professora 5 (P5)

A professora tem o terceiro grau completo em Pedagogia e Terapia Ocupacional, com Habilitação em Deficientes Mentais (DM). Nunca trabalhou em ensino comum e tem vinte e seis

anos de exercício em classes de educação especial. Sempre quis trabalhar nesta área, embora não saiba explicar o porquê. Já participou de cursos de capacitação, inclusive na área de alfabetização. Tem conhecimento superficial de: Picq-Vayer, Le Boulch e Wallon. Diz que já trabalhou embasada na proposta de Maria Montessori, mas não explica detalhes. Sobre Piaget diz o seguinte:

“Ah, Piaget, não tem como não saber, não conhecer, não acreditar; não tem, não dá, é isso aí, faz vinte anos, né, que ele propôs umas coisas que a gente não sabe direito ...”

Diz gostar da proposta de Vygotsky e classifica-o na “linha dos sociais”. Mas faz uma ressalva ...

É, é altamente cooperativo tudo o que eles colocam pra gente, é muito importante que você pode até aproveitar, (...) mas não viram cartilha, não. A própria Emília ... não vira cartilha.”

Refere-se à Emília Ferreiro, psicóloga argentina e colaboradora da equipe de Piaget. “Não vira cartilha” significa não ter utilidade a ponto de ser seguido como proposta...

Gosta de Luria, mas também faz ressalvas, repetindo a citação dada a Vygotsky.

Ao mesmo tempo que reconhece a importância de conhecer tais autores, recusa-se a aceitá-los como proposta viável. Confirma que são teorias chegando com anos de atraso e que os

professores foram forçados a conhecê-las, o que torna tudo isso questionável:

“Não estudaram direito, depois que a Emília levantou esse tipo de povo, começaram a falar desse pessoal todo e nos obrigaram a mergulhar de cabeça numa coisa que é questionável.”

Especifica detalhes sobre uma escola chamada “Viver”, onde seguem os seguintes pressupostos:

“Então eles partem de um pressuposto que as pessoas se dividem em grupos, um, ah, dentro até de uma linha mística e eles se dividem em determinados grupos que são bem distintos (...) Então é muito trabalhado os elementos naturais: ar, água, fogo, terra; é muito trabalhado o conceito de naturalismo; ah, as bruxas, os duendes, as fadas. Eles têm um contato com a natureza, direto; não há conceito nenhum ... hã, a nível assim de você registrar. Ele só vai registrar uma idéia, um conceito, depois que ele fez a elaboração o mais concreto possível”.

Também faz críticas a esta proposta de trabalho, argumentando que esta abordagem pode restringir os alunos a uma comunidade fechada, a ponto de causar uma alienação destes. Afirma que não colocaria seu próprio filho numa escola desse tipo.

Sobre o seu trabalho pedagógico, diz que ele está baseado no método Montessoriano adaptado à criança especial. E trabalha com Cuisinaire em matemática.

Alega que:

“Eu não tenho tempo de literatura específica e nem aquela pra lazer, não tenho tempo mesmo. Tenho dois filhos pequenos, eu não tenho família aqui em Bauru; só eu, meu marido, meus filhos ... Me envolvo mais com a família.”

Acredita que é importante conhecer teorias de aprendizagem e desenvolvimento para serem utilizadas para as funções mais elementares, como modelo para o trabalho corriqueiro do professor. É tão importante para ela, que continua a buscar, na literatura de Maria Helena de Souza Patto, as novidades na área da educação. Apesar de encontrar, nos cursos, sempre algo a acrescentar, diz que vai participar deles apenas para ver o que está acontecendo, ou seja, para ficar observando os tipos de cursos sem aceitar para si o que diz ser o “acréscimo”. A resistência dessa professora aos conteúdos de teor progressista, é verbalizada de uma maneira velada, até que ela desabafa:

“Por que a gente resiste? Será que a gente resiste à toa só por resistir, ou será que...”

Diz também que está cheia de dúvidas, prestes a sair do magistério, por aposentadoria...

Expressa um conflito: é preciso mudar, é preciso rever o modo de trabalhar em sala de aula, através do que se diz nos cursos de capacitação, porque a mídia está tomando o espaço do professor, e este precisa atualizar-se. Mas... também diz que está cansada:

“(...) realmente você não fica com aquela coisa fechada, acabada, de mil novecentos e bolinha. A coisa mudou muito, a escola tá muito pobre, eu me sinto pobre dando aula, eu me sinto pobre e ... de repente a criança mesmo, a minha criança, minha criança especial é bombardeada de estimulação da televisão; é ruim, mas é (...) eu acredito que a tendência, a preocupação de todo pessoal é justamente isso: desalojar, desmanchar isso e fazer alguma coisa melhor (...) eu já tô cansadona, eu tô no fim mesmo, mas eu acredito que se toda ordem de coisas tá ruim, pelo menos os cursos deixam um lado positivo.”

Sobre o hábito de ler, responde que ultimamente está difícil, embora leia um tipo de jornal e de revista. Lê Paulo Coelho, apenas para saber por que tanta gente gosta das coisas que ele escreve, das quais ela própria não aprecia. Sobre literatura da área, tem lido Luckesi, Patto, Ferreiro, Luria, Teberosky... Refere-se a um dos textos de Luckesi ...

“(...) ele não faz aquilo que ele fala, viu? Mas eu gosto. O Luckesi, é, de repente ele fala uma coisa e faz outra, mas o que tá colocado lá é lindo, sobre avaliação.”

De outras literaturas, não se lembra (como Psicologia, por exemplo). E de todos os autores citados e lidos por ela, parece que nenhum deixou de ser criticado com certa veemência. Considera cada um importante, mas ao mesmo tempo, rejeita-os, por todas as informações sobre eles terem sido repassadas a ela de maneira forçada...

“Que eu li, aí, eu não me lembro não, as coisas todas, todas as fundamentações do CB, tudo isso veio por aí e a gente é obrigada a lê mesmo e é claro que a gente lê muito texto, sabe?”

Conceitua a deficiência como:

“(...) um estado, é uma situação que é determinante de um comportamento não normal. E aí? É ... é tudo aquilo que foge ao normal, mas aí eu contesto muito o que é o normal, porque eu não acredito muito que o que tem por aí seja o normal, mesmo, entende?”

Questiona a elegibilidade de seus alunos de classe especial e o conceito de normalidade ...

O aluno deficiente, na relação ensino-aprendizagem, vai bem, desde que o professor respeite o ritmo dele. Compara a boa relação professor-aluno à cura de uma doença:

“É a mesma coisa que você dá um remédio certo pra doença certa.”

Parece não estarem presentes, no discurso acima, regras de interação professor-aluno, e sim, uma relação do tipo comparativo: um remédio que é dado ao aluno pelo professor, para a cura da doença.

Encontra dificuldades na escola, por causa dos problemas familiares dos alunos; e também nas relações com seus colegas professores, os quais interferem na aprendizagem dos alunos por causa dos preconceitos...

“A dificuldade que eu encontro é ansiedade da família (...); ela pode abrangê aspectos de superproteção, de desprezo, de ignorância... Família é um grande entrave, é um grande problema, depois a escola e mais diretamente os professores ... Então, não é a classe especial que é estigmatizante e rotuladora, não; são as outras, são as professoras que querem trabalhar com alunos que rendem ...”

Diz que não há muitos casos de deficiência no ensino público, e sim, crianças multirepetentes, com problemas de rejeição pelas outras professoras das classes comuns.

“Então a criança é irrequieta, a criança brinca demais, a criança não sabe por que, às vezes, o que ela (a professora) tá dando não é pra querer sabê mesmo, então ela já é pra classe especial.”

Seus alunos conseguem aprender, desde que seja respeitado o ritmo de cada um. Acompanha o processo de aprendizagem pelo perfil de cada um, através de registro individual dos progressos alcançados mensalmente.

Opina desfavoravelmente sobre a situação da escola pública:

“Vai mal. Nós não temos uma política educacional, nós não temos uma filosofia educacional, (...) um Ministério voltado, investindo na educação como prioridade - eu tô falando a nível nacional - nós não investimos em Educação.”

Além disso tudo, verbaliza que sente-se cobaia e experimentador na esfera educacional ...

“Então a escola pública tá pedindo socorro faz tempo, faz tempo. A gente vê assim, a gente sabe que é usado como jogo, como peça de um jogo de interesses pessoais (...) De repente, só vê gente fazendo nome em, na Educação e a gente fazendo a experiência com o filho dos outros. É por isso que tá assim.”

Afirma que a escola enfrenta professores com má formação acadêmica, pois as Universidades estão ruins. Critica os que procuram caminhos para reverter esta situação que, para ela, não tem cientificidade. E recomenda:

“Então, estuda cientificamente, faz a coisa certa direitinho, pra depois botá-la em prática.”

Um bom educador deve conhecer o aluno e psicologia do desenvolvimento, saber muito sobre comunicação e ser equilibrado na relação professor-aluno, para não lhe passar ansiedade, no sentido de que deve ter respeito ao seu ritmo de aprendizagem.

Gosta da profissão e está satisfeita com ela, mas fica angustiada pelo futuro dos seus alunos, pensando como poderão enfrentar a continuidade dos estudos após a quarta série do primeiro grau. Denuncia que há falta de recursos e os alunos vão ficando sem assistência.

Não adota cartilha em sala de aula e utiliza materiais diversificados, como textos de jornais e revistas. Tem plano de ensino anual, cuja bibliografia é baseada nas propostas curriculares, com fundamentação em autores, dentre os quais Piaget, e ...

“Olha, eu posso não gostá muito da essência, mais do jeito que eles estão elaborados, eles devem ser usados, viu? Porque o professor que se nega a fazê isso, puxa vida, ele tá é... ele tá sendo burro mesmo, porque tá tão fácil, o pessoal trabalhou mesmo nisso, a gente tem que admitir...”

Fica bem evidente o conflito verbalizado sobre esse assunto pela entrevistada, pois após a citação acima, declarando a

importância de fundamentações teóricas recentes, verbaliza depois que adota esta proposta porque lhe foi imposta. Fica difícil a compreensão da questão “em que se baseia sua proposta de trabalho”, pois não cita Piaget, mas este é referência bibliográfica do seu próprio plano de ensino. Também, no início da entrevista, deixa claro que Maria Montessori é sua referência principal, mas esta não consta da bibliografia citada ...

Não parece segura ao afirmar que segue seu plano de ensino, pois há muitas hesitações do tipo:

“Não, bem, ele fica na minha, na minha caderneta e eu vou citando. Então é sempre, é sempre, é sempre, é que ele foi feito pra mim, é, pra mim, é... é ... distribuição de serviço pra mim.”

As atividades de sala de aula variam, dependendo do conteúdo e da disposição dos alunos de se agruparem. Esclarece que os alunos, em sua escola, pedem, verbalizam o que querem e, em função disso, as atividades já planejadas podem ser alteradas. Faz o relato de uma atividade em matemática, usando o Cuisinaire. Mostra habilidade na apresentação deste aos alunos, de modo a iniciar o trabalho sempre tomando o cuidado de familiarizar os alunos a esse tipo de material, e de dosar os conteúdos de maneira lógica e programada no uso dele.

Durante o ano, de uma a cinco crianças de sua classe são remanejadas para o ensino regular, e os parâmetros adotados são o

domínio dos conteúdos de Ciclo Básico. Também relata que alguns alunos vão para sua classe sem testagem e que ...

“(...) ele tem que ficar em algum lugar e num lugar bom, certo? Ele vai ficá saindo de uma classe pra outra classe; eu acho isso um absurdo, olha, porque não vem, não vem do jeito que a gente quer, o ideal não existe, o ideal pra você não é o mesmo do que pra mim ...”

Expressa verbalmente - nesta citação acima - que é preciso acolher cada aluno que chega, embora ele não seja o aluno sonhado, idealizado ...

Repensa tudo e recomeça quando algum conteúdo dado não foi apreendido pelos alunos, pois acredita que o desempenho insatisfatório pode ter sido falha do professor, por não ter abordado o mesmo de forma adequada, a tal ponto de despertar o interesse deles.

A mensagem final transmite uma concepção de aprendizagem que expressa uma postura existencialista neste sentido:

“A criança especial, a criança especial, ela está para o professor como a argila está para a mão do oleiro ...”

Mas expressa também um conceito idealista de criança, a seguir:

“Então é altamente gratificante você trabalhar com excepcional, porque ele é a, a criatura pura, ele é massa pura, ele está livre de tudo aquilo de ruim que nós temos ...”

Finaliza as citações, concretizando a sua concepção de aluno deficiente como alguém diferenciado, diferente das outras crianças ... mas questiona, uma vez mais, padrões de normalidade estipulados pela sociedade:

“Então, é olhar e ver, olhar e enxergar quem é esse indivíduo, por que é que ele é assim, aonde é que ele deixou, aonde é que ele é diferente, deixou de ser igual aos outros. E será que ser igual a todos é o ideal?”

6- Relato Individual da Professora 6 (P6)

A referida professora informa inicialmente que tem curso superior completo em Pedagogia, especialização na área de Deficientes Mentais (DM) e Pós-Graduação Latu-Senso. Deu aulas em classes de segundo grau por cinco anos e, a partir deste ano, começou sua experiência com classe de educação especial. Para relatar como entrou para esta área de trabalho, diz que procurou escolas de educação especial e fez inscrição. Nunca participou de cursos de capacitação. Dos autores enumerados e suas propostas metodológicas, desconhece Picq-Vayer, Le Boulch, Wallon e Luria. Já ouviu falar de Maria Montessori. Diz que leu Piaget na faculdade e, sempre que

pode, faz leituras a respeito. Sobre a proposta dele, quando solicitada, responde:

“Eu sempre lembro muito da fase que ele tem, das fases que ele tem das crianças, né! Do concreto, do abstrato, do concreto-abstrato, a fase que ele deu.”

Tenta evocar alguma bibliografia do autor, mas não consegue e diz que faz ...

“(...) muito tempo que eu não vejo, né! Faz tempo que eu terminei a minha pós-graduação e depois não peguei mais nada.”

Sobre Vygotsky, já fez leituras, deu aulas de Psicologia baseadas nele ...

“(...) então eu peguei alguns autores que falavam, eu lembro muito pouco, não posso falar claramente o que ele fala da personalidade, mas o tema que eu busquei nele foi a personalidade.”

Sobre outros autores, não conhece a proposta, mas cita Freud e Jung.

Para responder a questão “em que está fundamentada a sua prática docente”, não escolheu uma só teoria; relata que fez um apanhado de várias delas, mas em seguida a esta afirmação, nega-a:

“(…) eu não posso vim com a prática de teorias de Piaget, Freud, e quero implantá nessa criança ... Eu tenho que primeiro vê a realidade de cada uma (...) cada caso é um caso; então eu não posso ter uma linha ...”

Diz que formou sua própria teoria, reafirmando:

“Eu acho que eu tenho que ter a minha própria teoria pra trabalhá com eles, se não é ... em ... tá furado.”

Apresenta um conceito de **teoria** como sinônimo de **leitura**; e um conceito de **prática** como **vivência** no dia-a-dia do seu trabalho.

“Você pode até buscá uma leitura, uma opinião, certo? Mais acho que é mais importante a vivência. Lógico que você não pode se isolá totalmente de nenhuma teoria, de nenhuma base, certo? Mais na prática, no dia-a-dia, eu acho que tem que ser de acordo com a realidade da tua classe, baseada na tua classe.”

Verbaliza de maneira confusa sobre seus próprios princípios, pressupostos e métodos:

“Acho que pra trabalhá assim, vamos supor, a cada área você vai ter a sua maneira, seu jeito de trabalhar. Como aqui ... aqui meus alunos eram, cada um tá com sua faixa etária em desenvolvimento. Então, tendo com eles estado, vai assim da ... cada um tem assim a sua ... o seu método pra ensiná,

escrevê, lê. Um já tava começando a lê, então a minha forma de trabalhá com ele é diferente; a outra que tava começando a ... começá a lê, então eu vou buscar também outra forma, outros métodos. Cada um tem o seu método próprio pra trabalhar com eles.”

Não foi possível saber detalhes sobre sua metodologia, nem sobre seus pressupostos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Acredita que, conhecer teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, é importante para encontrar melhores maneiras de abordar os alunos e realizar projetos.

Gosta de ler livros e revistas, mas ...

“(...) ultimamente, o acesso a eles é pouco, né! Então não é sempre que eu posso ler (...) Até agora não deu tempo de eu comprá nenhum livro bem atual (...) eu gosto muito sobre a teoria de Freud, esse tipo de coisa e se eu pudesse eu compraria; então quando eu vejo que alguém tem, eu procuro emprestá pra lê (...) mais assim em pedacinhos.”

Define deficiência como:

“(...) um atraso na aprendizagem. Seria um... uma pausa, como se diria, um atraso pra eles, pra não acompanhá como eu diria ... uma classe comum; seria um atraso que eles teriam que tê um acompanhamento mais individual, mais especial pra eles.”

Ao relatar como se processa o funcionamento da aprendizagem do aluno, parece expressar um conceito ideológico positivista de aprendizagem, quando diz que o professor:

“(...) tem que tá sempre atento, sempre é ... atento com eles porque eles, né, demoram muito pra pegá; então cê tem que trabalhá muito em cima daquilo, bem no concreto pra depois passá no abstrato pra eles poderem tê a sua noção e realmente aprendê.”

Cita o desinteresse dos pais em relação aos filhos como a grande dificuldade que enfrenta no seu trabalho pedagógico. Eles faltam às reuniões de pais e isso dificulta a resolução de problemas com seus filhos em sala de aula. Outra dificuldade é o descaso das pessoas e da sociedade em geral sobre classes de educação especial, pois colocam a criança nela e não dão apoio nenhum ...

“Porque ela é diferente, é rotulada. Então eu acho que se tivesse essa conscientização maior para esse tipo de coisa, eu acho que ajudaria, eu acho não tanto só em classe especial, mas como deficiente em qualquer área. Aqui no Brasil, ainda ele é marginalizado, não tem tanto interesse, não é valorizado. Tanto é que na Constituição não fala nada sobre os deficientes, você pode pegá qualquer, qualquer constituição não fala sobre, tem algo muito simbólico sobre eles e acabou ...”

As facilidades no trabalho com os alunos, esta professora encontra no carinho deles, porque ...

“(...) eles gostam de você, que eles não têm aquela malícia (...) você vai conhecendo as carências deles, eu acho que é mais fácil entrá no mundinho deles, né. E tem também, e você tem que tratá eles como uma pessoa comum, normal.”

No relato acima, aparecem algumas evidências de uma visão idealizada de criança (sem malícia, mundinho deles ...). Aparecem também, tentativas de esconder a deficiência da própria criança, quando tem que tratá-la como se fosse normal, sabendo que não é ...

Acompanha a aprendizagem dos alunos através de atividades diárias preparadas para eles.

As classes de educação especial nem sempre estão compostas por alunos deficientes, pela citação de outros professores:

“(...) tem um monte de aluno lá precisando í pra classe especial, só me dá trabalho, só briga, só faz isso.”

É contra esse tipo de afirmação, pois o aluno pode ser estigmatizado e mandado para classe especial sem uma avaliação cuidadosa.

A escola pública, no seu entender, visa mais o ensino em quantidade do que em qualidade. O professor está mal remunerado

e o aluno de hoje não acha mais a escola atraente e vem para ela por causa da merenda escolar. O aluno ...

“(...) que tá o dia inteiro na rua, vem sujo do jeito que tá! Então só fica perguntando a hora que vai comê, que vai comê. Dá impressão que vem aqui só pra comê, não tem aquela coisa pra aprender.”

Na descrição acima, esta professora apresenta a realidade da sua escola pública, que não é única. Crianças mal nutridas têm vindo para a escola precisando suprir uma de suas necessidades básicas que não encontram em casa: o alimento para matar a fome ...

A mudança que poderia ocorrer, também está numa esfera social que exige igualdade de oportunidades, ou seja, se os pais desses alunos não tivessem a necessidade de colocar seus filhos pequenos para trabalhar pela igualdade de condições, a escola não teria que suprir carências alimentares e os pais não precisariam tirar seus filhos precocemente da escola.

“(...) tendo um trabalho digno dos pais, eu acho que não precisaria colocá a criança trabalhá mais cedo ... A criança seria a criança, e não aquele adulto que já teve que crescê pra trabalhá, pra batalhá sua vida. Se todo mundo tivé um sócio-econômico melhor, mais oportunidade, eu acho que resolveria bastante.”

Um bom educador teria que gostar do seu trabalho, estar envolvido nele e trabalhar de acordo com a realidade de sua classe. Também deve estar sempre atualizado e mudar a metodologia quando necessário.

Está pouco satisfeita com o trabalho pedagógico, porque agora acha que poderia tê-lo feito melhor. Por outro lado, fica satisfeita por ter recebido elogios dos pais, neste final de ano.

Não adota livros ou cartilhas em sala de aula, pois trabalha individualmente e não pode adotar uma bibliografia única. Tem plano anual elaborado por ela própria, e este não está baseado em nenhum autor. Segue esse plano às vezes.

As atividades são variadas e ela utiliza a cooperação de alunos para a realização de algumas tarefas e, como propõem autores sócio-interacionistas, diz:

“Então seria, em grupo seria trabalho com pintura. Então num grupo cada um ia pintá, cada um ia ajudá o outro a cortá, a colá; também com ... argila, eles gostam muito de argila ... Então reúne todos num grupinho só, né, cada um vai mexendo na argila, cada um vai ajudando o outro nas suas dificuldades ...”

Diz que o trabalho individualizado é realizado pelos alunos em outras disciplinas mais específicas. Esta afirmação permite que se saiba que o trabalho em grupo somente é realizado em disciplinas como Educação Artística. Se essa cooperação entre os

alunos pudesse acontecer nas demais disciplinas, esta professora poderia estar encontrando formas progressistas de desenvolver seu trabalho pedagógico, pois estaria utilizando o que Vygotsky chama de **zona de desenvolvimento proximal** como recurso para promover uma aprendizagem mais efetiva dos alunos.

Tem o hábito de preparar aulas e de registrá-las, para que possa ter um conteúdo programado. Às vezes, muda o conteúdo programado em função do grau de interesse dos alunos. A avaliação é contínua, variada. E o remanejamento ocorre na sala de aula de uma colega, cujos alunos estão num nível mais adiantado. Seus alunos vão primeiro para a sala desta colega e depois para a classe comum.

Quando constata que um conteúdo não foi dominado pelos alunos, muda o método, pois:

“Se não aprendeu eu acho que a falha ou pode ser tanto minha como da criança, então eu vou tentar mudá o meu método de trabalho ...”

Pede ao sistema educacional como um todo: mais conscientização, mais amor e atenção para com as pessoas deficientes.

Um bom desempenho no trabalho é a mensagem para seus colegas educadores ...

Pede aos pais dos alunos para:

“(...) num tratá esse ... essa pessoa como uma ... de lado (...) não que se incuta nela que ela é um deficiente, que ela não vai ser nada, que ela vai ficá naquilo. Porque a

gente escuta, né; infelizmente, a gente escuta.”

Aos alunos, envia uma mensagem de confiança, pois são capazes de vencer. Isto depende deles, pois têm um potencial para ser desenvolvido.

7- Relato Individual da Professora 7 (P7)

Curso de Pedagogia e especialização na área de Deficientes Mentais (DM) são os dados da formação acadêmica desta professora. Trabalhou dois anos em classes comuns e está na área de educação especial há um ano, com uma experiência anterior de dez anos em APAE. Entrou para a educação especial por falta de professor habilitado na escola onde agora trabalha, tendo sido logo chamada, após a inscrição, para reger uma classe de DM. Já participou de vários cursos de educação especial, por gostar desse campo do conhecimento. Não conhece Picq-Vayer, Wallon e Luria. Leu sobre Le Boulch e Vygotsky, mas não se lembra do assunto. Conhece Maria Montessori e afirma que a proposta dela é específica para crianças excepcionais e que é individualizada. Estudou Piaget na Faculdade, mas não cita detalhes sobre ele. Sobre outros autores, cita Ana Maria Popovic e Emília Ferreiro. Diz adotar o construtivismo como teoria pedagógica para basear seu trabalho docente.

“(...) eu acho que o aluno trais o conhecimento dele, aí você vai adequá a metodologia pra se trabalhá (...) O construtivismo, né, a pré-escola, eu acho assim muito importante trazê a realidade da criança pra escola.”

A noção de “aluno como alguém que traz conhecimento de sua vivência antes de entrar para a escola” é um tipo de visão progressista, (interacionista). Mas a noção de “adequar a metodologia” parece niveladora e segregadora. Trazer, sim, a realidade da criança para dentro da escola, é uma proposta que reconhece no aluno alguém que é sujeito do seu próprio conhecimento e que esse conhecimento antecede o espaço intra-escolar. Mas reduzir o conteúdo a ser dado em sala de aula ou adequar essa realidade ao tipo de aluno existente, pode significar intenção de minimizar ou de prejudicar a aprendizagem desse aluno.

É importante realizar cursos de capacitação, para conhecer o aluno e para o professor atualizar-se. Gosta muito de ler jornais e revistas, mas não aprecia leituras de romances, aventuras e livros técnicos. Não tem lido nada ultimamente por falta de tempo e não se lembra do último livro que leu, nem qual gostou mais.

Define deficiência relacionando o termo a uma condição de anormalidade, desajuste ou excesso de algo... Inclui a hiperatividade como sinônimo de deficiência:

“(...) é o que, o que não é normal, né, porque se ele tem alguma dificuldade em

qualquer aspecto: visual, mental, físico, pra mim é uma deficiência. E, mesmo a criança hiperativa pra mim não é normal; ela tem uma deficiência, ela precisa de algum trabalho pra se ajustá, porque tudo em excesso eu acredito que seja uma deficiência.”

Para conceituar o desempenho do aluno na relação ensino-aprendizagem, culpabiliza-o ou a própria família, quando não aprende ...

“Eu acho que ele é muito desatento, ele fica meio perdido porque a cobrança em casa é muito grande. Chega na escola você cobra dele, então ele fica perdido porque ele não, o pai cobra aquela ansiedade que ... quer que o filho aprenda.”

Expõe como os pais rejeitam o ensino especial e não compreendem o grau de dificuldade dos filhos e nem o trabalho do professor, pois querem:

“(...) que o filho saia da classe especial, que ele não aceita também, tem muita rejeição. Ele acha que o filho tem obrigação de aprender e o professor tem obrigação de ensinar. Então (...) os pais têm que aceitá os filhos como são, as dificuldades que todo mundo tem e a dele é maior ainda ...”

Tem dificuldades para trabalhar com seus alunos por falta de apoio técnico especializado (psicólogo, fonoaudiólogo) e de material didático.

Tem facilidade em “permitir” que os alunos realizem atividades como artesanato, pois eles se interessam, com raras exceções. Ao fazer o relato de um aluno, demonstra a classe especial como um depósito de crianças com baixa auto-estima:

“(...) tem aluno de oito anos que está na classe especial e ele sabe que ele vai ser sempre retido, porque ele não tem estímulo. Oito anos que ele está na classe especial e diz: **esse ano eu não vou vim porque estou com vinte anos e não tenho condições de permanecê em classe especial e nem acompanhá também uma série normal devido a discriminação por parte dos outros alunos...**”

O aluno deficiente tem capacidade de aprender como as outras crianças, mas ...

“(...) é lento, né, um trabalho lento, individualizado. Você precisa tê calma, paciência pra ensiná ...”

Dialoga diariamente com a classe sobre assuntos da vida pessoal dos alunos, como forma de acompanhar o processo de aprendizagem. Utiliza como recurso para promover o conhecimento, a participação dos alunos na aprendizagem de conteúdos.

Diz que, realmente, nem sempre os alunos da classe especial são deficientes, citando um exemplo que contradiz relato anterior (ver último depoimento à pág. 157) sobre o que entende por **deficiência** :

“(...) às vezes, uma criança, que ela tem problema em casa, os pais são separados, como aqui, já teve caso de criança hiperativa e numa classe comum o professor não aceita porque dá trabalho. Porque no meu ponto de vista, essa criança deveria ser mais trabalhada porque a criança é ótima, aluno excelente, não precisa de acompanhamento de ninguém, né (...) então essas crianças problemas eu acho que deveria ser mais trabalhada e olhar com outros olhos, dar o maior apoio pra eles, porque senão: **joga na classe especial, ah, esse menino dá trabalho, é hiperativo, não tá com nada, vai pra classe especial.**”

Tem uma perspectiva otimista sobre o futuro da escola pública, apesar de achar que falta muito ainda para que melhore. Acredita que os órgãos governamentais estão empenhados na melhoria dela, o que deveria ocorrer também com os professores,

“(...) porque às vezes os professores acham que a competência é só dos órgãos públicos, do governo, do ... né; e assim, porque um sempre tenta jogá a culpa no outro. Acho que todos nós temos culpa, todos nós ... nós educadores, nós professores temos mais ainda porque nós estamos formando cidadãos, nós temos que pensar muito nisso.”

Sem perder de vista o seu papel no contexto educacional, esta professora revela que todos somos responsáveis pelo destino da educação. Apresenta uma visão progressista de educação, particularmente quando mostra a escola como um espaço de transformação social, na medida em que cada elemento nela envolvido encontra a sua parcela de contribuição para mudança, buscando a cidadania.

Um bom educador nunca deve deixar que os problemas pessoais interfiram na escola nos momentos de aprendizagem. Deve ignorar que tem um baixo salário, dar atenção aos alunos e confiar na capacidade deles.

Sente-se realizada com o progresso da classe, a cada ano que passa. Não adota livro nem cartilha. Trabalha com recursos variados (material dourado, sucata), mas parece que segue uma metodologia similar às das cartilhas do ensino tradicional ...

“(...) eu uso muita sucata, formo palavras, frases, parto da frase para o todo, para o texto, do texto para as frases, é tudo com sucata.”

A escola onde trabalha possui plano de ensino anual, do qual tira o planejamento mensal e o semanal. Este planejamento é flexível, isto é, de acordo com o interesse dos alunos. Não adota bibliografia para este plano e não conhece a do plano anual da escola. Prepara suas aulas para ter uma diretriz e não se perder na sala de aula.

Varia muito as atividades (individual ou coletivamente), porque diz que trabalha com duas séries iniciais. Usa avaliações orais e escritas, incluindo um caderno de anotações sobre o perfil de cada aluno, usado como recurso para conhecimento dos pais em reuniões pedagógicas.

Há casos de alunos remanejados para classe comum, somente a partir desse ano. Os critérios utilizados são uma avaliação: da professora, da coordenadora e da direção, sobre o conteúdo da série seguinte exigido para uma classe comum...

“(...) peguei livros da terceira série - português, matemática - e comecei a dá atividade pra vê se ela ia mesmo, né? Aí eu fui observando, ela ia, tinha condições de ser aprovada, né! Aí nós fizemos o remanejamento.”

Na constatação de que a maioria dos alunos não dominou o conteúdo dado, repete a atividade e reconhece que o resultado pode não ser falha do aluno. Ao mesmo tempo, revela pistas que podem sugerir um trabalho pedagógico baseado num pressuposto teórico associacionista:

“Eu volto, eu volto pra vê onde, porque às vezes era uma falha minha, não sou de me expressar direito, né! Aí eu volto a atividade de novo porque na classe especial é muito repetitivo. Você repete constantemente. Eu vou, volto de novo a matéria pra vê se eles estão assimilando mesmo ...”

Solicita que as pessoas envolvidas no sistema educacional vejam os alunos de classe especial de outra maneira, ou seja, que não os deixem permanecer nela como num depósito; e que invistam mais na educação especial e também cobrem responsabilidade dos professores. Esta foi sua mensagem para o sistema educacional.

Que os colegas educadores não se esqueçam do seguinte:

“(...) ele (o aluno) é um ser humano, que ele tem capacidade de aprendê, sim; é lento mais ele tem condições de aprendê e (...) eles precisam muito do professor como orientador, mediador constante.”

Que os pais aceitem os filhos sem superproteção e sem negação da deficiência:

“Aceitação. Eu sinto muita rejeição, eu acredito que essa é a maior causa dos alunos não progredirem tanto, porque os pais, a maioria acha que os filhos são normais ...”

Exprime o termo **rejeição** nesta fala anterior, para indicar, na verdade, negação dos pais à deficiência. Pede que não tratem os alunos como crianças dignas de dó ou pena. E revela que, embora em sua classe não cometa os erros dos pais, esconde, de alguma forma a situação de encarar o aluno como ele é

“Não tem nada de coitado, eu vejo assim, posso ser até muito radical, mais eu não

vejo assim, eu acho. Eu entro na sala, eu esqueço que é sala, classe especial. Trabalho sim, especialmente com eles, individualizado, mais não trato como especiais. Pra mim eles são normais.”

A mensagem para os alunos representa também uma tentativa de ocultação das dificuldades e de atribuir-lhes também toda a responsabilidade pelo próprio futuro, como se dependesse somente deles esta realização ... Acha que o seu aluno deve:

“(...) se soltá mais, procurá esquecê que tem dificuldades, tentá fazê um mundo melhor pra ele e só depende dele, né! Se ele quisé também...”

8- Relato Individual da Professora 8 (P8)

Esta entrevistada tem curso de Pedagogia e habilitação em Administração Escolar, mas não tem especialização na área de educação especial. Conta com experiência de três anos em classes comuns do ensino fundamental (CB à 4ª série) e apenas um mês na classe de educação especial para deficientes visuais (DV). Como não tinha nenhum professor habilitado, foi chamada pela direção para substituir a professora titular da classe, por já estar nesta escola há três anos.

Nunca participou de cursos de capacitação e desconhece os seguintes autores: Picq-Vayer, Le Boulch, Piaget, Vygotsky, Wallon e Luria. Já aplicou o método de Maria Montessori numa escola particular ...

“(...) mais como era o maternal, assim, eu não trabalhei muito com ele, no maternal porque era de um a dois anos, né, mais na escola é aplicado o método Montessori ...”

Opina favoravelmente sobre o método; e, quando solicitada a responder o que sabe sobre ele, verbaliza:

“(...) porque ele segue, né, a sequência assim das letras, sei lá, eu acho mais fácil eles aprenderem o método Montessori do que esse comum que é ensinado no Estado, né!”

Diz que teria aprendido mais sobre o método, se tivesse podido aplicá-lo no maternal. Mas do pouco que sabe, acha que é um dos melhores para alfabetizar crianças.

Não tem conhecimento sobre outras propostas, e sua prática não está baseada em autores, mas em seus próprios princípios, que diz serem tradicionais, porque...

“É, não tem como, por exemplo: eu pego licença aqui, que eles usam aqui no Estado é tradicional e... mando bala com isso ...”

As teorias são importantes para conhecer o aluno e aprender a trabalhar com ele.

Não gosta e não tem o hábito de ler: revistas, livros técnicos, romances e ... não se lembra do último que leu. Na Faculdade, lia por obrigação.

Define a deficiência:

“Ah, é quando uma pessoa tem uma dificuldade qui nem o visual ... ele tem uma deficiência visual, ele não enxerga, né! Então pra mim, isso é uma deficiência; o auditivo não ouve, então é um, acho que tem a deficiência ...”

E para tentar explicar como a falta de embasamento teórico começa a incomodá-la, continua:

“(...) eu não, eu preciso, eu vou ser sincera, Angela, como eu tô, agora, vou me especializá na área de Educação, eu vou começá a fazê curso e vou começá a lê ...”

Relata que a experiência com os alunos deficientes está sendo ótima, pois estes são bons e têm vontade de aprender. Encontra dificuldade de aceitar que são deficientes visuais e, por vezes, passa atividades para eles com a letra normal ao invés de ampliá-las.

Tem facilidade de explicar aos alunos as atividades, pois eles entendem tudo muito bem. Verbaliza conceitos falsos para explicar a razão dessa facilidade:

“Acho que porque eles têm deficiência, eles ouvem mais, né! Então eles têm uma facilidade, que você fala uma vez, eles já memorizam, acho que porque eles não enxergam bem, né! Então, a memorização, pelo menos todos os que tem aqui, ali, são, não têm problema nenhum.”

Seus alunos aprendem tanto quanto ou mais do que uma criança normal, pois só têm problemas de visão. Acompanha a aprendizagem deles de forma individualizada, na verificação das atividades diárias.

Sobre a elegibilidade das classes de educação especial, não tem opinião formada, pois somente conhece a realidade de sua escola.

Opina sobre a escola pública, dizendo que, de modo geral ...

“Tá sendo péssima, né, e junta com os alunos também que são péssimos ... então ... olha, sinceridade (...) se a pessoa tem condições de tê o filho em escola particular deve colocá urgente na escola particular. Uma: professora é mal remunerada, já trabalha com má vontade (...) chega nas classes não tem recurso nenhum (...) eles já vêm de casa com um monte de problemas (...) e não respeita professor, professor não dá conta mais dos alunos.”

Como solução para esse quadro, a escola pública deveria remunerar melhor o professor e ter mais recursos didáticos, de maneira a incentivar também os alunos. É contra a promoção

automática do CBI para o CBC, pois alguns alunos passam de ano sem saber o mínimo necessário.

O professor, para ser bom educador, tem que gostar da profissão, dedicar-se a ela, porque ...

“(...) senão não tem condições, porque ... não é porque ele ganha mal, é mal remunerado, que ele não vai ser um bom educador.”

Está satisfeita com o trabalho, porque tem poucos alunos e isto permite que possa dar-lhes a atenção necessária (em classes para DV, segundo a legislação de Educação Especial o número de alunos por classe é bem inferior ao das classes comuns).

Não adota livro ou cartilha em classe, não tem plano de ensino, apesar de já tê-lo visto com a professora titular, mas não teve acesso a este.

As atividades de classe são dadas em apostilas, individualmente, e o seu trabalho consiste em apenas ajudá-los a fazer a tarefa que eles trazem da aula que tiveram em período diverso na classe regular (esta sala funciona como **sala de recursos**). Por esta razão, explica:

“(...) ele trouxe uma tarefa que era procurá palavras com **w**, **y** e **k** e daí nós procuramos na revista, e ele procurou, ele recortou; daí ele copiou a palavra no caderno e depois ele fez uma frase embaixo com cada palavra.”

O apoio dado aos alunos desta classe por esta professora, parece demonstrar que a sala de recursos funciona apenas como auxílio às tarefas escolares. Não parece representar um trabalho inovador, uma nova abordagem, uma retomada das dificuldades, e sim, um apoio às tarefas que o professor da classe regular deixou para o aluno naquele dia ... Isto fica evidente também, porque a professora diz não adotar critérios para avaliar os alunos ...

“É porque, como eu falei, não faço provas com eles nada, então eu avalio eles assim (...) eu só faço acompanhamento, né, então eles não fazem prova, nada comigo ...”

Uma de suas funções é fazer o caderno de caligrafia para o aluno melhorar a letra, atividade há muito tempo considerada ineficaz pelos progressistas da linha dos interacionistas, principalmente por considerarem que cada aluno tem a sua grafia e que esta deve ser respeitada.

Não existe remanejamento na sua classe.

Quando verifica que seus alunos não aprenderam um conteúdo, ela muda a estratégia de ensino, utilizando recursos variados:

“(...) que nem a tabuada, ... o Carlos não consegue decorá a tabuada, ele não sabe (...) então eu, já fizemos, tem um, um disco, eu coloquei o disco pra ele, tentei fazê, fiz diferente a tabuada para ele, fiz uma tabuada em ... assim, um joguinho de tabuada para ele em cartolina, papel cartão (...) Só que

ele não entende, eu procuro explicá de outra forma, outros desenhos pra vê se ele entende.”

Este tipo de relato causa a impressão de um trabalho pedagógico tradicional, confirmando a fala da professora no início desta entrevista, principalmente ao expor que o aluno tem que decorar a tabuada por exigência do professor. E depois que ele não consegue, o professor tenta usar outros tipos de estratégias ... Exigir que decore alguma coisa, parece ainda atitude típica de quem acredita que a aprendizagem se processa por memorização ...

Por último, envia mensagens para o sistema educacional e também para os pais de alunos: ter amor aos filhos, ajudá-los em casa...

“(...) então eu acho assim, ó: a família que tem um filho deficiente, tem que tê o maior carinho, se dedicá realmente a esse filho por mais que tenha, assim, outros filhos; que tenha problema em casa; mais tem que ter uma dedicação especial com eles porque eles necessitam.”

Essa dedicação especial que recomenda aos pais, parece sinônimo de superproteção, no seguinte relato:

“(...) sei lá, os alunos assim, deficientes são mais carentes do que os outros, eu acho. Pelo que eu tô vendo, né, trabalhando com eles.”

Pede aos colegas professores que trabalhem desse modo: dando amor e dedicação a eles... pois entende tratar-se de uma clientela realmente carente de afeto.

Por não ter nenhum problema com os alunos, pede que continuem interessados e excelentes.

9- Relato Individual da Professora 9 (P9)

A professora, em questão, fez o curso de Pedagogia e o de especialização na área de deficientes auditivos (DA). Tem três anos de experiência em classes de educação especial e entrou para esta área de atuação porque o curso tem proximidade com o de Fonoaudiologia, para o qual não pôde inscrever-se por falta de condições financeiras.

“Então eu tentei, é, através da, da Pedagogia ficá mais próxima dos deficientes auditivos.”

Já participou de orientações técnicas, mas não de cursos na área, pois os que a Delegacia de Ensino programa, através dos órgãos centrais, não são específicos de sua área de trabalho.

Não conhece Le Boulch, Wallon e Luria. Já ouviu falar de Picq-Vayer. Diz conhecer Maria Montessori, Piaget e Vygotsky, e

ao falar sobre o assunto não fornece qualquer dado que revele uma fundamentação teórica pertinente, nem mesmo sobre as respectivas propostas metodológicas. Cita Maria Montessori ...

“Sim, conheço. Olha, eu tenho uma aluna, ela estuda no núcleo renovado e lá eles trabalham, faz um trabalho, né, que eu acho que é o que deveria existi, tipo assim: a orientação que deve passá pro deficiente auditivo, (...) é uma coisa mais concreta, trabalha mesmo é, tem que trabalhá mesmo, é, tem que trabalhá raciocínio da criança...”

Sobre Piaget:

“Piaget, sim (...) Piaget tinha uma forma, ele assim, de pensá e de repente alguma pessoas não concordam com a forma dele porque... ele fixou muito nas fases, né, do desenvolvimento e de repente, é ... não citando nomes, mas você acaba percebendo que não é só isso o importante.”

Talvez tenha havido uma tentativa de explicar Piaget através das fases cognitivas de desenvolvimento do indivíduo que ele descreve (sensório-motora, pré-operacional, operacional concreta e operações formais).

Sobre Vygotsky ...

“Ai, nós vamos ver Vygotsky. Íamos, porque eu desisti, acabei desistindo da Universidade porque não era aquilo que eu esperava também. Eu esperava uma coisa mais específica pra, pra DA.”

Conta que também entrou para o curso de Psicologia e teve que abandoná-lo.

O método Montessoriano embasa a sua prática, mas não se pode confiar totalmente nessa afirmação, pois argumenta logo em seguida:

“Eu procuro, eu procuro pelo pouco conhecimento que eu tenho, eu procuro fazer alguma coisa, é porque eu acredito assim que o professor, a partir do momento em que ele tá em sala de aula (...) todo dia tem alguma coisa nova (...) eu tento da minha forma conversá com os professores de classe comum; eu vou tentando, é, adaptá aquilo que eu vejo mesmo aqui com outros professores, os professores que são aposentados sempre têm alguma coisa pra você tá aprendendo trabalhá aqui na sala.”

Ficou bem claro que ela tem dado importância para os colegas mais experientes, como forma de aprender a dar aula. E que tem uma prática docente não fundamentada em autores, pois ...

“(...) é, tipo assim, os autores eu procuro lê alguma coisa na medida do possível. Só que com o deficiente auditivo cê não pode se prendê muito a livros, porque cada criança é uma criança; é, cada um tem a sua realidade ...”

As diferenças individuais representam uma desculpa para não ter que conhecer autores, como se a leitura deles tivesse que significar a obrigação de adotá-los ...

“(...) você vê na Universidade, a teoria, você(...) chega em sala de aula, você vê que não é tão lindo e maravilhoso e que não é tão fácil assim, né ...”

É como se o professor, como ser humano globalizado, devesse restringir-se unicamente ao estabelecimento de relações profissionais puras e esquecer-se das outras possíveis relações sociais ocorridas no contexto da escola pública :

“Quando você vem pra sala de aula, outros fatores acabam interferindo pra que você até mude a tua forma de pensá, a tua forma de trabalhá, que você vê que não dá, cada criança é uma realidade (...) você acaba na sala de aula é... sendo mãe, você é enfermeira, você é psicóloga, você é assistente social, você é pedagoga, você é tudo.”

Quando solicitada a falar sobre seus próprios princípios, pressupostos e métodos, responde sempre negando teorizações:

“Olha, uma vez me fizeram esse tipo de pergunta. Eu falei, não existe (...) eu trago pra cá e tento colocá, trabalhá com as crianças, eu não me prendo ... não desejo me prendê a livros, a teorias, essas coisas; que eu não concordo com muitas coisas, pra

mim tem muita coisa errada, muita coisa errada mesmo, muita coisa.”

Essa coisa errada é justamente ...

“Na teoria. Tem muita coisa. Depende, é como eu te falei: você pega, você vai lê um livro, igual a Piaget ... Piaget pensa de uma forma, Vygotsky pensa totalmente diferente, é uma coisa assim. Aí você, não dá pra você trazê muitas coisas pra sala de aula, porque a hora que você chega aqui é outra realidade (...) Não dá pra você ficar sonhando eternamente.”

Sobre conhecer teorias de aprendizagem e de desenvolvimento e sua importância, acha complicado responder ...
Mas...

“Cê tem que respeitá. Eu respeito, mesmo não concordando com algumas coisas, mais eu respeito outras coisas. Então você tem que tê embasamento, quer queira ou quer não, você tem que tê. Mais não que eu ... tenha que segui à risca aquilo que tá ali, eu não tenho esta pretensão.”

Sobre hábito de leitura, responde que lê apenas quando precisa informar-se sobre um assunto específico, como deficiência auditiva... ou sobre a sua religião (espiritismo). Desta última, tira ensinamentos para aplicar em sala de aula com os alunos.

“Por isso que eu os trato como uma criança comum, né, eu os vejo como uma criança

comum. Pra mim eles ... respeito a medicina, respeito. Só que eu os vejo de outra forma, então acho que por isso tem facilitado meu trabalho com eles nessa parte.”

Acredita na vida depois da morte e compreende a maneira como os alunos se comportam, e que eles estão aqui (nesta vida) resgatando alguma dívida do passado, ou seja, são pessoas reencarnadas ... Essa é a visão que tem do deficiente:

“(...) deficiente é apenas ele, o que fala pouquinho, são dívidas que eles estão resgatando; eu também tô resgatando alguma dívida...”

Não lê costumeiramente. Não tem meios financeiros de comprar jornal ou livro. Não gosta de ler romance, porque não acredita no que escrevem. Ultimamente, tem lido alguns livros sobre espiritismo e:

“ É o que faz com que eu continue até hoje na profissão. Porque (...) realmente a nova realidade é uma realidade muito dura, né! Você não tem apoio de ninguém, você não tem abertura pra nada, você não tem acesso pra que você consiga um livro (...) Mas o que fez, o que faz com que eu continue na profissão até hoje, foi esse caminho que eu encontrei através do espiritismo...”

Para entender a deficiência e suportar a profissão, alivia o sofrimento de trabalhar com deficientes ao pensar que também sofrem, como ela, pagando suas dívidas nessa vida...

Define deficiência...

“(...) pra mim o DA, ele é apenas ... ouve um pouquinho e apenas fala um pouquinho, pra mim é isso (...) Pra mim, é deficiente porque é uma deficiência pra podê ouvi e pra podê falá, mais no restante ele é uma criança comum, tanto que eu os trato como uma criança comum, tá?”

Para relatar o seu conceito de aluno deficiente e do processo de aprendizagem, apresenta idéias inculcadas numa pedagogia que acredita na aprendizagem por associação de idéias colocadas no aluno pelo professor...

“Mais tudo o que você passa pra criança, ele pode até demorá tipo assim alguns dias, alguns meses pra assimilá aquilo que você tá pensando. Mas, geralmente, o que ele assimilou, ele não esquece mais, ele vai, ele consegue, cê vai, cê consegue trabalhá de uma forma até gostosa com o deficiente auditivo.”

A dificuldade para trabalhar com o aluno, está na falta de orientações pedagógicas para o professor; e assim, em sala de aula, ela diz que:

“Na hora vem uma luz, você leva a criança na lousa, você senta com a criança no chão, você consegue ali passá pra ela o que é a adição. É meio, é uma coisa decorada, mais ela acaba entendendo. Só que ela não esquece mais como faz a tabuada ou como faz a adição, né?”

Encontra facilidade para dar matemática aos alunos, porque na parte de leitura é mais difícil, mais complicado:

“(…) porque é uma parte que demora bem mais, demora até anos, dois, três, quatro anos pra criança entendê que pra ela montá uma sílaba, ela tem que conhecê o alfabeto, pra ela montá uma palavra, ela tem que sabê montá uma sílaba pra depois ela partir pra palavra... e isso dificulta bastante o trabalho...”

Revela que o seu trabalho pedagógico está fundamentado em pressupostos do ensino tradicional .. pelo relato anterior.

Existe uma crença de que o aluno é capaz de aprender como os outros alunos normais, desde que os pais ajudem a professora na educação formal de seus filhos, ensinando em casa o que a professora dá na escola. E repete que: ele aprende, não é diferente,

“(…) ele apenas ouve pouquinho e fala pouquinho.”

Acompanha o processo de aprendizagem dos alunos através de avaliações, para perceber suas dificuldades, voltando sempre os conteúdos, para que não os esqueçam.

Concorda com a afirmação de que todos os alunos de classe especial são diferentes, porque muitas pessoas não têm conhecimento:

“(...) de como é o trabalho de classe especial, qual a criança de classe especial e sala de recurso, como é feito o trabalho. Então o que precisa ser feito? Uma orientação com esses professores, diretores, comunidade, o que é, como é trabalhado e qual o objetivo.”

Muita coisa tem que ser mudada, para que a escola pública seja melhor.

Por exemplo, que os superiores da área de educação especial saibam melhor e mais sobre a realidade da classe especial. E que haja mais respeito aos professores, bem como mais cursos de atualização.

O bom profissional respeita os alunos, ou seja, ele entende quando uma atividade é interessante para alguns deles e valoriza o jeito de pensarem e agirem em face daquela situação.

Sente-se satisfeita com os resultados de tentativas para sensibilizar as pessoas da escola, de modo que respeitem os seus alunos. Também fica insatisfeita quando percebe que o aluno especial deveria ser mais respeitado ainda. Não consegue ainda transmitir tudo

isso para as pessoas que encontra. Verbaliza uma concepção de criança idealizada, dizendo que elas precisam de respeito, porque:

“(...) não se aproximam de você ou pra te usá como trampolim, né, ou pra te usá mesmo porque elas num, num, elas num tem aquela parte ... a parte de sentimento ... Muitas pessoas não têm sentimento e como as crianças na ... em ... na educação especial, você percebe muito disso, elas têm, sim, sentimentos. Elas te respeitam, elas te valorizam, elas procuram te respeitá ...”

Embora o seu trabalho em educação especial não compense financeiramente, acha que seus alunos estão mudando o modo de agir em casa e na escola. Por isso, está também satisfeita.

Não adota livro ou cartilha. Trabalha com o material que o aluno traz da vivência dele, isto é, com o que ele sabe. Diz que ele sempre sabe de alguma coisa, demonstrando com essa atitude, um respeito à individualidade da criança e uma valorização de sua vivência extra-escolar. Mas não parece ter objetivos claramente definidos quanto aos parâmetros exigidos para as séries do ensino fundamental.

“Ele pode, é ... ele não consegue escrevê corretamente uma palavra, mais ele consegue através do desenho, ele faz o desenho; então eu sei o que ele tá querendo me dizê, né; é pra mim trabalhá aquele desenho.”

Tem plano de ensino, embora não o siga, alegando que muitos alunos faltam e os prazos fixados por conteúdo têm que ser revistos. Não adota bibliografia, porque...

“(...) pro deficiente auditivo é muito difícil. Por exemplo, você planeja uma coisa, chega aqui, não dá pra fazê aquilo que planejou...”

As atividades diárias variam de acordo com o que as crianças trazem de casa. A sala de aula funciona como sala de recursos. Trabalha estórias para que a criança seja alfabetizada, despertando a sua curiosidade.

Não prepara aulas...

“(...) trago tudo na mente o que eu desejo trabalhá com a criança, pra cada criança.”

Diz que não prepara as aulas por respeito à individualidade da criança, e ...

“(...) você pode até me dizer que o certo é preparar, mas eu não sei (...) não tem como você obrigá a criança a fazê uma coisa que ela não queira...”

Avalia diariamente seus alunos, mesmo sem planejar no papel, através de observação direta. Não há remanejamento, por eles já freqüentarem o ensino comum em período alternativo. Retoma as atividades, quando percebe que a classe não dominou o conteúdo, pois

pode ter sido falha do professor ou falta de ajuda dos pais em casa, por acreditar que a maior contribuição para o aluno vem do lar.

Se tivesse que dar uma palestra para o sistema educacional, pais e alunos, pediria que tivessem respeito ao aluno ... porque ele ...

“(...) tem apenas um pequeno defeito, defeitinho entre aspas: ele ouve um pouquinho, ele fala pouquinho.”

Diz que não podem ficar confinados sempre numa sala especial.

Muitos dos que trabalham em educação nunca entraram numa sala especial ou numa sala de recurso e não sabem o que acontece lá dentro. Aí está a falha do ensino, segundo este relato final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu-nos considerar que os objetivos de “identificar” e “categorizar” as teorias subjetivas que fundamentam a prática educativa, não se esgotam pelo discurso das professoras entrevistadas. Seria preciso um aprofundamento dos estudos, através da observação da prática pedagógica encontrada diariamente na escola, especificamente nas salas de educação especial, estabelecendo-se um outro objetivo: verificar o ato pedagógico, todas as suas implicações no espaço específico, e quando ele acontece. Ao que tudo indica, a análise dos dados representou um referencial importante para a compreensão dos processos interativos de professor-aluno, os quais estão em relação direta ou indireta com outros elementos presentes no contexto social mais amplo. Buscamos esta compreensão, pois acreditamos que a escola pode representar um dos espaços

fundamentais para a construção ou ampliação de alternativas educacionais, a partir dos mecanismos sociais que nela se estabelecem.

Os resultados das análises indicaram que, na maioria dos discursos, suas colocações dão pistas indicativas de que as fundamentações teóricas que estão servindo de suporte para sua prática pedagógica são ou de cunho existencialista, positivista, - pelas expressões impregnadas de conceitos que mais vêem o aluno como “tábula rasa” ... ou de concepções idealistas, pelas visões dos alunos como alguém puro, sem maldade, pela crença de que a maldade não é atributo infantil.

As suas verbalizações, de modo geral, sobre a “deficiência” carecem de argumentações teóricas mais bem fundamentadas; e isto se verifica pelas hesitações, colocações sem comprovação científica e “achismos” freqüentes nos discursos, baseados em suposições do senso comum.

O que podemos inferir, a partir destes dados, numa tentativa de explicação para estas verbalizações desprovidas de fundamentações teóricas coerentes e consistentes, é a constatação da falta do hábito de leitura encontrada nas análises, principalmente a de leitura técnico-pedagógica na maior parte dos relatos verbais.

Apesar da grande maioria das professoras ter participado de cursos de capacitação ou de orientações técnicas para atualização pedagógica, podemos supor que seria aconselhável uma reflexão sobre a maneira como esses cursos e orientações vêm sendo ministrados, pois parecem ter influído muito pouco na mudança de opções de caráter pedagógico das professoras, em cujo relato estes

foram ou são úteis apenas para tomada de conhecimento, para atualização pedagógica, mas pouco para apreensão, reflexão e/ou revisão da prática de sala de aula, indubitavelmente.

Quanto aos cursos de formação profissional já realizados, principalmente os de especialização na área de Educação Especial, parecem ter indicado um suporte teórico insuficiente para a apreensão de conhecimentos acerca de autores específicos da área de trabalho (como Picq-Vayer, Le Boulch, Maria Montessori), principalmente dos interacionistas (Piaget) e sócio-construtivistas (como Vygotsky, Wallon, Luria). Os resultados indicam - quanto ao nível de conhecimento estipulado pelas próprias professoras acerca desses autores, bem como das respectivas propostas metodológicas - que mesmo aquelas poucas professoras que mencionaram conhecer alguns deles e/ou adotar suas propostas, tinham uma noção de superficialidade e preferiam trabalhar sem basear-se neles, sem este apoio teórico, o que mostrou da parte delas um equívoco ou um descaso para este tipo de literatura. Tudo isto (o equívoco ou o descaso) aparecem no relato de algumas delas, talvez por falta de argumentações suficientes para confirmação do quanto conheciam estes autores, o que permitiu-nos afirmar que o conteúdo dos cursos de formação destes profissionais (graduação e especialização) precisaria ser alvo de reflexão, para que se verifique de modo geral, se estas constatações também são representativas num contexto escolar mais abrangente, e não somente como no caso, a nível das escolas públicas da cidade de Bauru que mantêm o ensino de educação especial...

Todas as professoras percebem claramente a necessidade de atualização pedagógica²³ e enfatizam o seu trabalho escolar como de maior importância ainda... De fato, algumas das entrevistadas comparam o termo “atualização” como sinônimo de “teorização”, ou seja, têm uma visão positivista acerca da questão, alegando que a **teoria** é encontrada nos cursos e a **prática** é aquela da sala de aula. A atualização pedagógica²⁴ se explica, na maioria dos relatos, a necessidade de conhecer melhor os alunos como forma de aprimoramento de seu trabalho pedagógico. Raros depoimentos mostraram que conhecer teorias de aprendizagem e/ou de desenvolvimento serviriam para ampliar conhecimentos gerais ou mesmo mudar alguns conceitos ou preconceitos em relação ao trabalho educativo na escola.

Percebem a educação especial, usando-a como sinônimos de **desvantagem**, **incapacidade**, problemas que sugerem a **avaliação quantitativa** (medida de QI.), **anormalidade**, **comprometimento** ou **dificuldade**.

Suas concepções a respeito da “deficiência”, em seus discursos, indicam camuflagem ou, por vezes, ocultação desta, como forma de negação. A maior parte das verbalizações a respeito das limitações e possibilidades dos alunos mostra uma visão de aluno capaz de aprender, mas de maneira diferenciada das outras crianças, ou seja, num ritmo mais lento pela sua condição de deficiente. Estas revelações supõem uma atitude positiva destas professoras para com

²³ relativa aos cursos de capacitação.

²⁴ relativa aos conhecimentos sobre teorias de aprendizagem e/ou desenvolvimento.

seus alunos, o que pode evidenciar um excelente ponto de partida para o estreitamento das relações sociais no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, um ponto negativo é a questão de algumas professoras terem considerado a lentidão dos alunos para aprender, como uma situação inspiradora de pena, dó ou comiseração da parte de outras pessoas, e o que é pior, de sua parte, enquanto educadoras.

As dificuldades para o ensino dos alunos são atribuídas à culpabilização deles por vários motivos, um dos quais julgamos interessante ressaltar o fato de terem muita atividade (dinamismo) e não conseguirem ficar quietos para aprender. Esta pode ser uma atitude centrada no dever do aluno de sujeitar-se a regras controladoras da espontaneidade e da criatividade. Mas estas são, a nosso ver, condições extremamente importantes para o aprendizado, na interação com parceiros e com os mais velhos, a partir da investigação. Tais noções poderiam muito bem ter sido apreendidas nos cursos de formação acadêmica ou através de leituras pelas professoras, para que se evitasse a ignorância sobre as etapas de desenvolvimento da criança...

Outros relatos discursivos, atribuem a culpa pelas dificuldades ao ensino dos deficientes à **família**, à **escola** ou à **sociedade**. Foram encontrados poucos relatos de dificuldades atribuídas às **próprias professoras** como instâncias dificultadoras para os alunos no processo de apreensão de conhecimentos. Apenas nas questões que solicitavam a necessidade ou não de retomada de conteúdos quando os alunos não os tivessem dominado de maneira

propícia e constatada, é que relataram a probabilidade de terem falhado na maneira como desempenharam seu papel pedagógico. As razões evidentemente mais apontadas para o não aprendizado dos alunos, foram consideradas como a **falta de competência do próprio aluno**, ou seja, a culpabilização de algo inerente a ele, pelo fator mais comumente citado: o **esquecimento**. Estas concepções permitiram inferir que a prática pedagógica, pode estar sendo, na maioria dos casos, impregnada de pressupostos tecnicistas, positivistas ou tradicionais pedagogicamente falando. A maneira de enxergar a relação ensino-aprendizagem é baseada na memorização, e como consequência, na assimilação e não na internalização e apreensão de conteúdos. Mais estudos sobre o assunto poderiam ser aprofundados, num trabalho posterior de investigação científica, de modo a complementar tais dados.

A maioria das entrevistadas concordou com a afirmação de que nem sempre as classes de educação especial estão compostas por alunos que têm uma deficiência comprovada, o que pode indicar uma constatação verificada por autores da área, alguns dos quais já citados na introdução deste trabalho²⁵.

Quanto à percepção das facilidades que encontram para o trabalho diário com seus alunos, ficou evidenciado, na maior parte dos casos, que elas são devidas à **condição dos alunos** (como facilidades para cálculo, por exemplo). Apenas um dos relatos explica facilidades provenientes **da parte do professor**. Esta e outras visões

²⁵ Sadao Omote, por exemplo.



unilaterais, podem permitir inferirmos uma dinâmica de relações sociais - que ocorre no espaço escolar - configurada também desta maneira, e não em processo dialético de trocas experienciais entre professores e alunos.

Houve uma concordância geral sobre a conscientização da escola pública estar passando por sérios e graves problemas de natureza social, filosófica e científica. Os problemas mais graves são os **sociais**, de ordem financeira, isto é, os baixos salários dos professores, por **culpa do governo**. Estes **professores**, por sua vez, trabalham **descompromissados**, ou seja, a **culpa pelos problemas também é deles**, bem como dos **alunos** que são **'ruins' para aprender**. As mudanças que deveriam ocorrer para que a situação melhorasse, são concretizadas pelas professoras nas expectativas sobre aqueles que estão no topo da esfera educacional: as **equipes responsáveis pelas pesquisas educacionais**, aquelas que determinam inovações pedagógicas para as escolas, via Delegacias de Ensino. Neste sentido, algumas professoras denunciam a falta de informação ou o uso indevido da legislação da parte dessa esfera educacional. Houve da parte de apenas uma entrevistada, a sugestão de possibilidades de mudança da estrutura escolar, no equacionamento de todos os elementos nela envolvidos como cooperadores e coadjuvantes no processo de transformação social.

Os resultados das análises sobre questões que envolvem o relato discursivo da prática docente permitiram constatar que, a maioria das professoras não adota cartilhas como recurso

didático para dar suas aulas, tendo estas mencionado uma variedade de outros meios para alfabetizar seus alunos, como o uso de sucata, jornais, livros variados, revistas, etc. Esta constatação pode significar um avanço pedagógico, justamente pelo abandono das cartilhas tradicionais ... Ao mesmo tempo, esse abandono pode ser temerário, havendo necessidade de averiguar “como” e “se” estão sendo usados em seu lugar, os outros tipos de recursos. Para maiores esclarecimentos de como essa prática diária vem sendo empregada, seria importante investigar “in loco” o trabalho que estas professoras vêm realizando.

Embora quase todas as professoras relataram ter um plano de ensino, elaborado na maioria das vezes por elas mesmas, consta apenas em um dos relatos o fato de segui-lo à risca como apoio estratégico para dar suas aulas. Outros depoimentos revelam que há certa flexibilidade de alteração desse plano, por diversos motivos, dentre os quais, as peculiaridades de cada clientela escolar.

Poucas entrevistadas relataram seguir as propostas curriculares do ciclo básico ou as de educação especial. O estudo dessas propostas que normalmente é proposto pela Delegacia de Ensino de Bauru para conhecimento e uso dos professores, neste caso, parece esquecido e engavetado.

A constatação de que o funcionamento da sala de recursos tem-se configurado mais como apoio pedagógico do professor dessa sala para o professor da classe comum, na medida em que ele corrige tarefas dos alunos... precisaria ser verificada. A sala de recursos pode não estar cumprindo com suas finalidades de apoio às

dificuldades dos alunos, as quais deveriam também ser detectadas pelos professores dessas salas. Pelos relatos, parece mais um trabalho de ajuda aos professores de classe comum do que de ajuda aos alunos deficientes.

Em relação aos procedimentos didáticos usados em sala de aula, embora a maioria delas varie as atividades e a maneira como dão essas atividades (em grupo e coletivamente), estes critérios não são estabelecidos somente em função de conteúdos que exijam tais procedimentos. Variam também porque trabalham com turmas diferenciadas, com níveis separados, com classes multisseriadas, o que pode evidenciar a segregação intra-classe de alunos cujo ritmo de aprendizagem é mais, menos lento. Isto pode confirmar que algumas professoras não costumam trabalhar com eixos temáticos, os quais poderiam ser utilizados e aprofundados conforme aproveitamento dos alunos. Parecem trabalhar como as escolas tradicionais, as quais enfileiravam os alunos classificados como “médios”, “fortes” e “fracos”...

Sobre os modos como avaliam seus alunos, relataram procedimentos comumente utilizados nas classes regulares de alfabetização. Esta confirmação também é verificada na dissertação de Mestrado de Rodrigues, 1987²⁶, mostrando que no trabalho em classes de educação especial, repetem-se os mesmos conteúdos e procedimentos verificados nas salas de aula comuns.

²⁶ Para maiores informações, ver a Dissertação de RODRIGUES, Olga M. P. : Caracterização das condições de implantação de funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1º série do 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção. Dissertação de Mestrado, São Carlos, 1987.

Os tipos de avaliação, embora variados, demonstram que elas trabalham a avaliação utilizando os mesmos critérios das outras professoras das classes comuns.

Uma das considerações mais alarmantes e que merece reflexão, parece ser a constatação de que apenas uma das escolas públicas da cidade de Bauru, que mantém classes de educação especial, fez cumprir as finalidades do ensino de crianças deficientes: o encaminhamento dos alunos para as classes comuns durante o ano letivo. Parece, pelo relato, que as classes de educação especial têm funcionado mais como uma perpetuação dos alunos com histórias de fracassos, do que a representação de um estágio provisório para sanar dificuldades.

Finalmente, em todas as evidências emergidas dos discursos que aqui apresentamos, sugerimos que sejam pontos de reflexão para outras pesquisas nesta área específica de ensino:

1º- Os conteúdos teóricos que têm sido oferecidos nos cursos de formação acadêmica, de especialização, bem como os de capacitação; e a maneira como vêm sendo dados.

2º- A maneira preconceituosa e segregadora com que os elementos do espaço intra-escolar, como também os pais e sociedade em geral, concebem o aluno deficiente, o termo deficiência e outros aspectos relacionados a ela.

3º- O cumprimento desvirtuado e enganoso das finalidades das salas de ensino especial.

4º- O despreparo técnico e científico das equipes de Supervisão a nível de Delegacias de Ensino, deixando lacunas no

atendimento às necessidades dos professores, principalmente por falta de conhecimento sobre a área de educação especial.

5º- As concepções teórico-práticas dos próprios professores de educação especial ainda desarticuladas de uma teoria progressista, o que sugere mais incentivo desses professores para leituras e possibilidades de atualização pedagógica, através de cursos e orientações que possibilitem a apreensão de conhecimentos, de modo que os conteúdos sejam assimilados, interiorizados e refletidos na prática.

Sugerimos ainda, às autoridades responsáveis pela educação escolar um **olhar especial** para esta consideração acima. E, qualquer que seja a instância decisória, que esta promova oportunidades de atualização pedagógica, incluindo sempre os professores de educação especial, uma vez que, há muito tempo, estes têm sido relegados ao abandono e descaso no exercício de seus direitos de educador público. Porém, quaisquer iniciativas, nesse sentido, devem prever algumas condições importantes para a efetivação desses projetos. Sugerimos, então, uma sondagem do perfil da clientela a ser capacitada em serviço, bem como um preparo dos capacitadores, embasado na filosofia educacional progressista. Elaboramos alguns pontos de reflexão para uso de profissionais que ministrarão tais cursos, os quais poderão ser encontrados no Anexo 5, denominados por nós como **pré - condição para capacitação** em projetos de ação continuada. Esperamos assim, contribuir para a

reflexão de como a atitude no preparo e execução de programas de capacitação deve estar também imbuída de espírito progressista.



BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana M. F. de P. M. de. Um Estudo Sobre a Avaliação da Aprendizagem em um Curso Superior de Ciências Agrônômicas. [Tese de Doutorado, UNICAMP, 1992] Boletim informativo, Didática, São Paulo, 29: 55-68, 1993/94.

AMARAL, Lígia A. Conhecendo a Deficiência. São Paulo, Robe Editorial, 1995.

_____. **Pensar a Diferença/Deficiência.** Corde, Brasília, 1994.

_____. **Mercado de Trabalho e Deficiência.** Comentários. Revista Brasileira de Educação Especial 1(2): 127-136, 1994.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Persona, 1977.

CUNHA, Luiz A. Educação Brasileira: projetos em disputa. São Paulo, Cortez, 1995.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo, Perspectiva, 1977.

FERREIRA, Izabel da C. N. A Teoria Construtivista aplicada à Educação Especial. Revista Integração, MEC, ed. especial (7): 5-7, 1991.

FERREIRA, Julio R. Notas sobre a Evolução dos Serviços de [sic] Especial no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, 1 (1): 101-106, 1992.

FREITAG, Barbara. Escola, Estado & Sociedade. São Paulo, Moraes, 1986, 6ª ed.

_____. **Aspectos Filosóficos e Sócio-Antropo- lógicos do Construtivismo Pós - Piagetiano.** In: Construtivismo Pós Piagetiano. Um novo paradigma de aprendizagem". GROSSI, E.P. e BORDIN, J. (orgs.). Petrópolis, Vozes, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo, Cortez, 1989, 3ª ed.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia e Práxis. Cortez, 1995.

GLAT, Rosana. A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.

GROSSI, Esther P. e BORDIN, J. (orgs.). Construtivismo Pós-Piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis, Vozes, 1993.

HICKEL, N. Um Olhar Especial na Educação -Contribuição do Construtivismo para a Educação Especial. In: "Construtivismo Pós - Piagetiano. Um novo paradigma de aprendizagem". GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (orgs.). Petrópolis, Vozes, 1993.

IDE, Sahda M. Alfabetização e a Deficiência Mental. Revista Brasileira de Educação Especial 1(1): 41-49, 1992.

JANUZZI, Gilberta. A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. São Paulo, Cortez, Série Ed. Especial, 1985.

KOHLBERG, L. & MAYER, R. Desenvolvimento como Meta da Educação. Harvard Educational Review, 42, (42): 449-496, 1972 (mimeo).

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, K., DANTAS, Heloysa.
Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.
São Paulo, Summus Editorial, 1992.

LARANJEIRA, Maria I. Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar. Relato, em reflexão de uma trajetória. [Dissertação de Mestrado. UNESP- Marília, 1993].

LIBÂNEO, José C.A Didática e as Tendências Pedagógicas.
Série Idéias, São Paulo, 11: 26-36, 1991.

_____. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **A Relação Objetivo - Conteúdo - Método na Didática Crítico-Social.** Texto Apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. (mimeo.) Porto Alegre, 1991.

_____. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente.** Estudo Introdutório sobre Pedagogia e Didática. [Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1990].

MANACORDA, Mário A. Marx e a Pedagogia Moderna.
São Paulo, Cortez, 1991.



MANTOAN, Maria T. E. Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais. Série Pensamento e Ação no Magistério, Scipione, 1989.

_____. **A Solicitação do Meio Escolar e o Desenvolvimento das Estruturas da Inteligência no Deficiente Mental.** Artigo do Programa Educacional PROEDEM. (Programa de Educação do Deficiente Mental) (mimeo.) s/d.

_____. **Ser ou Estar, eis a questão!** Uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. (mimeo) s/d.

MAZZOTTA, Marcos J.da S. Tendências da Formação de Professores de Excepcionais e sua correlação com as características da Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial. 1(1), 1992.

_____. **O portador de Deficiência e o Direito à Educação.** Insight - Psicoterapia, 10 : 23 - 25 1991. In: Revista Brasileira de Educação Especial. FERREIRA, J. R. Notas sobre a Evolução dos Serviços de Especial no Brasil 1 (1): 101-106, 1992.

MELLO, Suely A. A Teoria, na prática é outra? Um estudo das mediações na ação educativa: Supletivo: um estudo de caso. [Dissertação de Mestrado. São Carlos, 1981].

MELLO, Guiomar N. de; **MAIA**, Eny M.e **BRITTO**, Vera M. V.
de. **As atuais condições de formação do professor de 1º grau:**
algumas reflexões e hipóteses de investigação. In: *Perspectivas e*
Dilemas da Educação Popular. PAIVA, V. (org.). Rio de Janeiro,
Graal, 119-139, 1986, 2ª ed.

MILMMAN, E. **Um Olhar Especial na Educação . Contribuição**
do Construtivismo para a Educação Especial. In:
Construtivismo Pós - Piagetiano. Um novo paradigma de
aprendizagem. HICKEL, N. 1993.

MIRANDA, Theresinha G. **A Estruturação do**
Pensamento Conceitual em Alunos de Classe Especial - alunos
com deficiência mental ou com atraso intelectual? [Dissertação de
Mestrado, São Carlos, 1993].

MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.**
São Paulo, EPU, 1986.

OMOTE, Sadao. **Deficiência e Não-Deficiência:** recortes do
mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 1(2):
65-73,1994.

PAIVA, Vanilda (org.). Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro, Graal, 1986, 2ª ed.

PARO, Vitor H. Por Dentro da Escola Pública. São Paulo, Xamã, 1995.

PATTO, Maria H.S. Psicologia e Ideologia (Uma introdução crítica à psicologia escolar). São Paulo, Queroz, 1987.

PENTEADO, Wilma M.A. Psicologia e Ensino (org.) São Paulo, Papelivros, 1980.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo, Queroz, EDUSP, 1984 [Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, vol.4].

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988.

_____. **A Construção do Real na Criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1975, 2ª ed.

RODRIGUES, Neidson. Por Uma Escola Nova. O transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1992, 8ª ed.

RODRIGUES, Olga M. P.R. Caracterização das condições de implantação de funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série do 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção. [Dissertação de Mestrado, São Carlos, 1987].

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações. Campinas, Ed. AutoresAssociados, 1994, 11ª edição.

SOUZA, S.J.e KRAMER, Sonia.O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais. Cadernos de Pesquisa, 77: 69-80, 1991.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas. Livros Horizonte, Lisboa, 1978, 2ª ed.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1991, 4ª ed.

WEIZ, Telma. Por Trás das Letras. São Paulo, FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1992.

ZONTA, Celso. Fragmentos de Vida - Subsídios para um Programa de Educação de Adultos e Jovens. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - PUC/SP, 1990]



ANEXOS



ANEXO 1

MODELO DA ENTREVISTA

Professor(a):

Esta entrevista é um dos instrumentos que tem por objetivo coletar dados para uma pesquisa em Educação Brasileira na sua área de atuação - Educação Especial - nas escolas pertencentes à Delegacia de Ensino de Bauru.

Queremos deixar claro que nosso objetivo é conhecer “o que” e “como” os professores pensam a respeito das dificuldades e das facilidades que envolvem a sua prática docente.

Este trabalho foi elaborado, a partir de nosso interesse pela área de Educação Especial e comprometemo-nos a apresentar-lhe os resultados por ocasião de sua conclusão. Não mencionaremos nele o seu nome, por tratar-se de uma proposta que visa construir conhecimento, sem a necessidade de identificar as pessoas entrevistadas.

Obrigada.

TÓPICOS

01- Qual o seu nível de escolaridade?

- a) 2o. grau completo.....()
- a.1) Com especialização (Curso aperfeiçoamento-180 h).....()
- a.2) Sem especialização (Curso aperfeiçoamento-180h).....()
- a.3) Outra habilitação.....()
- b) 3o. grau incompleto.....()
- c) 3o. grau completo()
- c.1) Com habilitação em Pedagogia e Especialização.....()
- c.2) Com habilitação em Pedagogia sem Especialização.....()
- c.3) Outro curso.....()

02- Qual o seu tempo de experiência docente, no ensino em:

a) Classe Comum: anos

b) Classe Especial:.....anos

03- Como se deu sua inserção na área da Educação Especial?

.....

.....

04- Você já fez cursos de capacitação e/ou participou de orientações técnicas?

() sim

() não

Caso sim, quais?

05- Você tem conhecimento das propostas teóricas e metodológicas de:

a) Picq-Vayer.....()

b) Le Boulch()

c) Maria Montessori()

d) Piaget.....()

e) Vygotsky()

f) Wallon()

g) Luria()

06- Tem conhecimento da proposta teórica e metodológica de algum outro autor ou de alguma outra escola não mencionados na questão anterior?

() sim

() não

Caso sim, qual?

07- Dentre as propostas teórico-metodológicas que conhece, você adotou alguma particular como base de sua prática docente?

() sim

() não

a) Se sim, qual?.....

b) Se não, no que se fundamenta sua prática docente?

.....

.....

OBS: Caso o sujeito mencione ter a sua teoria:

c) Que influências você recebeu (leituras, prática profissional, autores, etc...) para formar sua própria teoria?

.....

.....

d) Como você descreveria a sua teoria (ou a teoria que embasa sua prática, princípios, pressupostos, métodos)?

.....

.....

08- A partir de sua experiência profissional você acha que o conhecimento sobre teorias de aprendizagem e/ou de desenvolvimento é importante para a prática do ensino? Por quê?

.....

.....

09- Os cursos e orientações didáticas tem ajudado você nesse sentido?

() sim () não

Justifique sua resposta:.....

.....

10- Você tem o hábito de leitura?

() sim () não

a) () Jornais

Quais:.....

Que seções:.....

b) () Revistas

Quais:.....

Que seções:.....

c) () Livros não técnicos

que tipo	qual o último que leu	qual o que mais gostou	por quê?

d) () Livros técnicos

	quais	qual o último que leu	qual o que mais gostou	por quê?
Pedagogia				
Psicologia				
Outras áreas				

11- O que é a deficiência para você?

.....
.....

12- Como é o deficiente? (Como ele funciona na relação ensino-aprendizagem?)

.....
.....

13- Quais as dificuldades que você encontra no trabalho com crianças deficientes?

(Por que existem e de onde são provenientes essas dificuldades?)

.....
.....

14- No que encontra mais facilidade para trabalhar com crianças deficientes?

.....
.....

De onde são provenientes tais facilidades?

.....
.....

15- O seu aluno deficiente é capaz de aprender o mesmo conteúdo que uma criança normal consegue aprender?

() sim

() não

Justifique sua resposta:.....

.....

16- Como é que você costuma acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos?

.....
.....

17- “A clientela das classes de Educação Especial nem sempre é composta de alunos realmente deficientes”. Você concorda com esta afirmação?

() sim

() não

Justifique sua resposta:.....

.....

18- Qual a sua opinião sobre a escola pública brasileira de hoje?

.....

.....

19- A partir de sua opinião, que medidas poderiam ser tomadas para favorecer a manutenção e/ou o alcance de um nível melhor?

.....

.....

20- Quais são, para você, as principais características de um bom educador?

.....

.....

() Outros

Quem?.....

.....

25- Você prepara suas aulas com antecedência?

25- a) Em caso afirmativo às duas questões anteriores, qual a bibliografia adotada para a elaboração do seu Plano de Ensino?

.....

.....

b) Por que adotou essa bibliografia?

.....

.....

Como é que você se prepara?

26- Você segue o Plano de Ensino?

() sim

() não

Quando? () Sempre

() Às vezes

() Nunca

Por quê?.....

.....

Atividades?

27- Como são dadas as suas atividades rotineiras de sala de aula?

() Individualmente

() Coletivamente

() Em grupo

() Variam em função das atividades programadas

Exemplifique uma das atividades que você utiliza normalmente:

.....
.....
28- Você prepara suas aulas com antecedência?

() sim

() não

Se prepara, de que modo?

() Semanalmente

() Diariamente

() Mensalmente

() Anualmente

Como é que você se prepara?

.....
.....
Por que se prepara assim?

.....
.....
29- Você adota critérios para avaliar o rendimento acadêmico de seus alunos?

() sim

() não

Qual(is)?.....

.....
.....
Por quê?

.....

30- Qual (is) o (s) tipo (s) de avaliação comumente utilizado (s) por você?

.....
.....

Por quê?.....

.....

31- Há casos de alunos seus que durante o ano são remanejados para a classe comum?

() sim

() não

a) Se sim, com que frequência?

() Um a cinco alunos por ano, em média.

() Seis a dez alunos por ano, em média.

() Mais de dez alunos por ano, em média.

b) Quem determina o remanejamento?

() Você

() Coordenação da Escola

() Psicólogo

() Outros. Quem?

c) Existem critérios para o remanejamento?

() sim

() não

Se sim, quais são?.....

.....

Como se dá esse processo?.....

.....

32- Quando você constata que a maioria dos seus alunos não aprendeu determinado conteúdo, qual o seu procedimento?

.....
.....

33- Se hoje você fosse proferir um palestra sobre Educação Especial, qual seria sua mensagem principal?

Prezado(a) Senhor(a),

Para o sistema educacional.....

.....

Para seus colegas educadores.....

.....

Para os familiares dos seus alunos.....

.....

Para seus alunos.....

.....

professores), de modo a não comprometer sua rotina de sala de aula.

Contando desde já com sua colaboração,

Atenciosamente agradeço.

ANEXO 2

Arealva, 28 de setembro de 1994.

Ofício Especial.

Assunto: Solicita Autorização.

Prezado(a) Senhor(a),

Vimos por meio deste, solicitar de Vossa Senhoria, autorização para aplicar um instrumento de pesquisa em sua Unidade Escolar, como parte de nossa dissertação de mestrado em Educação Brasileira. Trata-se de uma entrevista ao(s) professor(es) que atua(m) na(s) classe(s) de Educação Especial. Este trabalho será efetuado em horário incompatível com o horário de aula do(s) referido(s) professor(es), de modo a não comprometer sua rotina de sala de aula.

Contando desde já com sua colaboração,

Antecipadamente agradecemos,



ANEXO 3

Modelo de eixos temáticos encontrados nos discursos

I- CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO FUNCIONAL DOS

A. DOCENTES:

A - Escolaridade.

B - Nível de informação técnico-científica (leituras didáticas).

C - Nível de informação cultural (leituras de âmbito geral).

D - Percepção da necessidade de atualização.

Ítems de 01 a 10.

II- CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES QUE O PROFESSOR TEM ACERCA DOS DIFERENTES COMPONENTES DE SUA ÁREA DE ATUAÇÃO (EDUCAÇÃO ESPECIAL):

A - Conceção da deficiência.

B - Percepção das limitações e possibilidades do aluno.

C - Percepção das dificuldades do ensino do deficiente.

D - Percepção das facilidades do ensino do deficiente.

E - Conceção da relação ensino-aprendizagem.

F - Conceção do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

G - Visão/Conhecimento do contexto em que se encontram o educador especial e o aluno deficiente.

Ítems de 11 a 22

III - CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA ÁREA ESPECÍFICA DE ATUAÇÃO (EDUCAÇÃO ESPECIAL):

A - Conteúdos empregados.

B - Procedimentos adotados

C - Acompanhamento e avaliação do rendimento escolar.

Ítens de 23 a 33.

ANEXO 4

Modelo de entrevista realizada e transcrita.

ENTREVISTA Nº 06

Data: 19/12/94.

ITENS

1 - (Qual o seu nível de escolaridade?)

Superior. (É superior completo?) Hum! Hum! Completo. (É ... qual curso?) Pedagogia, (Ah, pedagogia ... você tem especialização?) Eu fiz ... A minha pedagogia não vem com uma especialização em DM, eu fiz uma especialização em Jacarezinho. (Certo) É Pós-Graduação Latu-Seso (Hum! Hum!) Eu fiz em Jacarezinho. (E Pedagogia em ... aonde você fez?) Avaré. (Avaré?) (E essa, esse curso de especialização é aquele de trezentos e sessenta horas ou de cento e oitenta?) Não bem, dá quatrocentos e sessenta (Ah, sim, na área de deficientes mentais?) Isso.

2 - (Qual o seu tempo de experiência docente no ensino em classe comum ? E em classe de educação especial ?)

Em classe comum, eu me formei e logo trabalhei com segundo grau, nunca com primário Depois que eu fiz a especialização, fui embora para o Mato Grosso, não trabalhei na área e esse ano voltei de novo e esse ano eu comecei a trabalhar com eles. (Então é este ano em classe de educação especial ...) Isso, esse ano, primeiro ano. (E em classe comum, ah ... a nível de segundo grau, quantos anos?) Contando com Mato Grosso vai fazer cinco. (Cinco?)

3 - (Como se deu sua entrada na área de Educação Especial?)

Eu vim pra cá, como eu tinha a minha Pós-Graduação, eu fiz inscrições nas escolas, procurei nas escolas onde tinha classe especial e fiz inscrição.

4 - (Você já participou de cursos de capacitação e/ou participou de orientações técnicas ?)

Não. (Não?)

5 - (Eu vou falar o nome de alguns autores e você vai me dizer se tem conhecimento deles e/ou da proposta teórico - metodológica ...)

1) (Pic-Vayer) : Não. (Não?)

2) (Le Boulch) : Também não.

3) (Maria Montessori) : Já ouvi falar, mas não tenho profundo conhecimento, já ouvi citar, professores citando os nomes.

4) (Piaget) : Já. (Já? ... Quanto?) Eu li na minha Faculdade e depois quando fiz o curso de Pós-Graduação. Sempre que posso eu fico lendo alguma coisa sobre ele na ... área na ... da criança.

(Você pode me dizer o que você lembra, assim... da proposta dele?)

Eu sempre lembro muito da fase que ele tem, das fases que ele tem das crianças né, do concreto, do abstrato, do concreto - abstrato, a fase que ele deu, que ele se inicia na criança, né, não sei se é cinco ou seis fases que eu lembro mais dele, também fala muito da criança como ele pensa sobre a criança e como os adultos vê a criança, tem aquele, qual é o livro? "A criança em miniatura" ou "Adulto em miniatura" miniatura, né, então eu vejo mais ou menos isso, muito tempo que eu não vejo, né; faz tempo que eu terminei a minha Pós-Graduação e depois não peguei mais nada.

5) (Vygotsky, já leu alguma coisa?) : Já, eu li num ... eu ouvi falar assim muito pouco, mais na parte da personalidade.

Teve uma época que eu dei aula de Psicologia, então na matéria né, relacionada a personalidade, então eu peguei alguns autores que falavam, eu lembro muito pouco, não posso falar claramente o que ele fala da personalidade, mas o tema que eu busquei nele foi a personalidade.

6) (Wallon) : Não, esse não.

7) (Luria) : Também não.

6-(Você tem conhecimento da proposta teórico - metodológica de algum outro autor não mencionado na questão anterior ?)

Eu vejo, não sei bem a proposta dele, mas eu vejo também muito do Freud (Freud?) Freud, Jung. Mais bem assim superficial sobre eles, o Freud eu lembro mais também das etapas desenvolvidas da criança, que se a gente tem uma linha e Freud tem outra igual ... E Jung é igual e eu li também na parte da personalidade, mais assim muito superficial.

7 - (Dentre as propostas teórico - metodológicas que você conhece, você já adotou alguma em particular pra basear sua prática docente ?)

Não, eu procurei assim mesclá. (Você mesclou. Então me explica como é que se fundamenta sua prática, no que é que ela se fundamenta?) Mais assim, na realidade de cada aluno, porque eu não posso vim com a prática de teorias, de Piaget, Freud e quero implantá nessa criança, eu tenho que primeiro vê a realidade de cada uma. Eu poderia ... qual se adapta melhor a cada criança, cada criança, você vai ter que trabalhar individualmente, cada um ... cada caso é um caso, então eu não posso ter uma linha , sempre me adequá à realidade de cada um a às diferenças deles.

(Então você ... Ah pode dizer que tem uma teoria que é sua?) Ah, sim, não que é minha , mais que eu acho válido pra trabalhá principalmente com eles (Essa de você tá entendendo...) a cada um de uma maneira diferente a sua realidade. (Sem seguir uma ... uma fundamentação única?) Ah, sim!

(E que influências você recebeu? Leituras, prática profissional pra formar seu ... seu modo de pensar, essa sua própria teoria?) Eu acho que eu tenho que ter a minha própria teoria pra trabalhá com eles se não é, em ... ficá furado. Eu acho que se eu pegar essa classe, eu acho que eu tenho que analisá , observá eles e trabalhá de outra maneira. Não adianta nada eu querê lê, ouvi, alguém chegá falando, cê vai trabalhá assim, assim ou então aquele livro tá falando pra você trabalhá assim. Eu não posso aplicá isso.

(Então deixe-me ver se entendi: você diz assim que pra você tá trabalhando no dia a dia, você, na verdade, não precisa duma leitura, uma fundamentação única mais sim uma vivência.) Você pode até buscá uma leitura, uma opinião, certo? Mais acho que é mais importante a vivência; lógico que você não pode se isolá totalmente de nenhuma teoria, de nenhuma base, certo? Mais na prática, no dia a dia, eu acho que tem que ser de acordo com a realidade da tua classe, baseada na tua classe. (Como você descreveria então essa ... esse seu jeito, essa teoria que embasa sua prática? Os seus princípios, pressupostos, métodos ... Como que você poderia descrever?) Acho que pra trabalhá assim, vamos supor a cada área você vai ter a sua maneira, seu jeito de trabalhar. Como aqui ..., aqui meus alunos eram cada um tá com sua faixa etária em desenvolvimento, então tendo com eles estado, vai assim dá, cada um tem assim a sua ... o seu método pra ensiná e escrevê , lê, um já tava começando a lê, então a minha forma de trabalhá com ele é diferente; a outra que tava começando a ... começa a lê, então eu vou buscar também outra forma, outros métodos, cada um tem seu método próprio pra trabalhá com eles.

8 - (A partir de sua experiência profissional, você acha que o conhecimento sobre teorias de aprendizagem e/ou de desenvolvimento é importante para a prática do ensino ?)

É, eu acho que que sim. (Por quê?) (...) (E você acha por exemplo, que a partir de sua experiência profissional, conhecer sobre psicologia do desenvolvimento, teorias de aprendizagem, isto é importante para sua prática?) Ah, sim, porque vai me auxiliá, como eu trabalhá com esses alunos, como

eu desenvolvê um projeto, uma ... uma maneira, uma melhor forma de trabalhá com eles, eu acho que é válido.

9 - (Eu ia perguntar sobre os cursos e orientações técnicas, mas você não fez nenhum, né ?)

Infelizmente não.

10 - (Você tem o hábito de ler?)

Gosto muito. (Jornais?) Gosto também (Quais?)

Bom o que, o que me parece mais, é o da Cidade né, o jornal que tem aqui, da cidade mesmo, e quanto a revistas, livros eu gosto muito, mais ultimamente o acesso a eles é pouco né, então não é sempre que eu posso ler ... (Quando você pode ler um ... um jornal, você prefere quais seções?) Eu vejo na área da Educação, da Economia, Cultura em geral. (E revista ... qual revista você prefere ler?) Ah, revista? Atualmente eu tô assinando Cláudia porque ela tem vários temas não só moda, também como vários temas sobre a Educação, Psicologia, esse tipo de coisa ...

(E livros não técnicos, você lê?) Leio, eu gosto muito de ... “Vivendo, amando e aprendendo” (Hum! Hum!) que engloba tudo sobre a vida, sobre o amor, sobre o sentimento, sobre as atitudes, esse tipo de livro que eu gosto. (Foi o último que você leu?) O último que eu li foi ... eu li foi Fernão Capelo Gaivota ... Fernão Capelo. (E qual que mais gostou?) “Vivendo, amando e aprendendo.” (Você já explicou o porquê ...)

(E livros técnicos, você lê?) Sempre que posso eu leio (De Psicologia?) Eu adoro lê Psicologia, adoro lê sobre a Educação especial só que até agora não deu tempo de eu comprá nenhum livro bem atual; só tenho um sobre Psicologia , tenho quando da minha Faculdade, então sempre que eu posso eu tô lendo sobre Sociologia, Psicologia, eu gosto muito sobre a teoria de Freud, esse tipo de coisa e se eu pudesse eu compraria, então quando eu vejo que alguém tem eu procuro emprestá pra eu lê. (E você, quais de Psicologia que você já leu, dá pra lembrá?) Hum, Hum, não ... não sei direito os nomes, Psicologia Moderna, Psicologia da ... da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, uma coisa assim, são os livros que eu tenho da Faculdade que foi adquirido né. (E qual o último que você leu,

não lembra?) Ai, eu não lembro. (Não lembra! de Psicologia, de Pedagogia?) De Pedagogia também são os mesmos que eu tenho da Faculdade, porque até agora não pude comprar nenhum, então quando empresto de alguma colega, de alguma coisa eu tô lendo, mais assim em pedacinhos. (Não se lembra qual o que mais gostou ? Você não lembra?) relacionado a Psicologia ah, Dermeval Saviani bem pouquinho, eu li “As histórias do príncipe”, as Histórias do Príncipe ligado a educação de Maquiavel a última que eu li foi esse (E você se lembra do que mais gostou?) Num modo geral foi assim as lições que ele transmitiu para os educadores, para os diretores como que devia (Dermeval?) não, Maquiavel (Ah, Maquiavel?) Hum, hum (Ah sim, você citou também o Demerval e eu achei que fosse alguma obra dele também.)

11- (Agora eu vou entrar numa parte mais específica sobre a deficiência. O que é deficiência pra você?)

Eu acho que seria assim um ... um atraso na aprendizagem seria um ... uma pausa como se diria, um atraso pra eles, pra não acompanhá, como eu diria, uma classe comum; seria um atraso que eles teriam que tê um acompanhamento mais individual, mais especial para eles.

12 - (Como é o deficiente? Como ele funciona na relação ensino-aprendizagem?)

Tem que ser trabalhado assim mais no concreto pra depois sê transferido para o abstrato, tem que ser bem individual, cada caso é um caso e tem que tá sempre atento, sempre é ... atento com eles porque eles né, demoraram muito pra pegá, então cê tem que trabalhá muito em cima daquilo bem no concreto pra depois passá no abstrato pra eles poderem tê a sua noção e realmente aprendê (Mas então você acha que ele funciona assim na base do ... do trabalho ...) contínuo, é um trabalho contínuo, nunca se pode pará, então eu vô falá que hoje ele aprendeu isso...

13 - (Quais as dificuldades que você encontra no trabalho com crianças deficientes ?)

No trabalho, o maior é, eu acho é o interesse dos pais em relação aos alunos. Muitas vezes ele é principalmente assim, que tá aqui, ele não sabe como seu filho está, se precisa de ajuda; porque um trabalho com eles sempre vai dá resultado a longo, a longo prazo. Só que tem que tê apoio da família, da sociedade, que eles são muito rotulados. Então se tiver uma união maior e uma conscientização que eles não são diferentes, eles têm apenas um atraso, então seria né, bem melhor para algum caso assim tenha ... alguns problemas que sua família tivesse junto, era mais fácil pra solucioná, porque aqui a criança só contava comigo, entre aspas, porque se eu precisasse de uma reunião com eles, alguma coisa, uma ajuda, era difícil, era alguns que dava pra contá que a mãe e pai aqui presente que tava querendo ajudá seu filho, apoiando. Então eu acho, ou melhor, é a maior dificuldade é essa. (Hum! Hum! Tem mais algumas outras dificuldades?) É que às vezes também, você vê que eles acham que a sala especial é o tipo de um depósito, que eles colocam a criança aqui e também muitas escolas não se interessam como tá o andamento dessa sala especial. Fala ah, a sala é especial deixa lá não tem preocupação de ... sabe se tem algum aluno que tá precisando de alguma coisa, de alguma conscientização. Também por parte da escola em geral, funcionários, dos alunos até das próprias professoras essa conscientização também, "aí ele é bobinho, aí ele é tontinho" então eu acho também se tivesse mais, maior interesse também pela sala especial.... não vista como sala especial e acabou. Precisa dar atenção também, vê o que tá precisando, qual a necessidade, se eles quiserem trabalhá, é se precisa de uma horta, alguma coisa vamo trabalhá em cima disso. Às vezes você também tem esse tipo de apoio (Isso de modo geral da ... da, de quem?) Eu acho que de um modo geral assim da sociedade geral, não só nessa escola ou com aquela ou outra (Sim.) eu acho, eu vejo que é em geral, porque se falá em deficiente logo já tem quem resguarde perante aquela pessoa. Porque ela é diferente, é rotulada, então eu acho que se tivesse essa conscientização maior para esse tipo de coisa, eu acho que ajudaria, eu acho não tanto só em classe especial, mas como deficiente em qualquer área. Aqui no Brasil ainda ele é marginalizado, não tem tanto interesse, não é valorizado. Tanto é que na constituição não fala nada sobre os

deficientes, você pode pegá qualquer, qualquer constituição não fala sobre, tem algo muito simbólico sobre eles e acabou. Não fazem nada, nem uma campanha, nada pra se ajudá na lei orgânica também da ... de cada cidade. Quando eu estudei as leis orgânicas de cada cidade eu li, era uma vergonha, era tipo quase cópia da constituição. De tanto reclamá que colocaram alguma coisa ali só que eles não tem aquela preocupação com eles.

14 - (E no que encontra mais facilidade pra trabalhar com a criança da classe especial ?)

Mais facilidade? Eu acho que é o carinho deles ah, o seu reconhecimento o seu trabalho quando você tá chegando ao fim você vê que aprendeu, que eles gostam de você, que eles não têm aquela malícia. Eu acho que por ser mais individualizado você vai conhecendo as carências deles, eu acho que é mais fácil pra entrá no mundinho deles, né. E tem também... e você tem que tratá eles como uma pessoa comum, normal. (Então, ah, deixa ver se entendi. Essas facilidades provêm da forma como você vai conhecendo eles. É isso ?) É isso.

15 - (O seu aluno deficiente é capaz de aprender o mesmo conteúdo que uma criança normal consegue aprender ?)

Vejam, eu acho que ele é limitado. O que você poderia trabalhá um ano inteiro num programa, eu acho que com eles você atingiria vamos supor ... a metade, porque o programa que a gente desenvolve para eles é muito ... Você faz um programa, mas como você vai trabalhá com cada aluno é diferente, então um alcança o teu objetivo, um outro já não alcança. Eles ... você que você tem que trabalhá com eles todo dia você vai repeti a mesma coisa porque se não eles acabam esquecendo. (Entendi, mas suponhamos que você vai dar o conteúdo, ah de Ciências lá: água, seres vivos : Esse conteúdo uma criança normal consegue aprender. Uma criança deficiente também consegue?) Eu acho que na maneira deles, eu acho que sim (Essa maneira deles é ...) você não vai explicá é, na teoria bem, você vai simplificá o modo de trabalhá que ele exige você vai pegá o que é essencial o que ele não conseguiu entendê. De um

modo geral eles aprendam sim. (Qualquer conteúdo?) Eu acho que sim.

16 - (Como é que você costuma acompanhar o processo de aprendizagem dos seus alunos ?)

Durante o ano inteiro você vai trabalhando com eles, você vai vendo o que você deu ontem pra ir aplicando a uma outra atividade no dia a dia e no decorrer do ano.

17- (A clientela das classes de educação nem sempre é composta de alunos realmente deficientes. Você concorda com essa afirmação?)

Baseado... eu acho que sim, porque eles acham que escola especial, a classe especial é aquele aluno que só dá trabalho em sala comum né. É muito rebelde, não quer fazer nada, vamos colocá na sala especial, muitas vezes eles se esquecem que aquela criança talvez tá com algum tipo de ... de perturbação e que conversando com ela ... ela vai mudar então já é taxada e já que coloca na sala especial porque muitas vezes diz assim: "ai, tem um monte de aluno lá precisando í pra classe especial, só me dá trabalho, só briga, só faz isso". Mais já procurou entendê o que se passa aqui, se tem alguma perturbação, se tem alguma coisa afilindo aquele menino que ... eu acho que pra colocá numa sala especial, eu acho que tem que observá muito bem, tem que tê o laudo; quer dizer que eles não tem laudo, ele, aquela criança só porque dá um trabalho ou alguma coisa, ah ... vamos colocá na sala especial, eu acho que não é bem assim; por aí é, tem tantas crianças que você vê que tem condições de acompanhá. Só que o coitado foi taxado, foi colocado lá. Tem que sê feito uma avaliação muito cuidadosa, muito detalhada pra depois mandá pra um laudo pra vê se realmente se com esse laudo é necessário uma classe especial, ou então com alguns cuidados maiores aquela criança vai acompanhá uma sala comum.

18 - (Qual a sua opinião, R, sobre a escola pública brasileira de hoje ?)

Eu acho que se ela tá visando mais a quantidade e não a qualidade do ensino; e também e... não sei é se pelo ... não

como falo pelo dinheiro, pela má remuneração do professor porque eu acho que isso tem que deixá um pouquinho de lado se você gosta de sua profissão não é porque tá mau que você vai descontar nos seus alunos. Então eu acho que é a má qualidade de ensino e também estão valorizando mais a quantidade e não a qualidade e tão dando mais aquelas normas que não precisam ser tão seguida pra tê um ensino melhor, uma qualidade de ensino melhor. E também tá tendo muito ... como se diz, ela não tá sendo muito atraente pro aluno porque o aluno realmente tá vindo aqui pra comê porque não tem lugar pra ficá na casa com a mãe não que, então tá sendo um ... como se diria: uma professora, um restaurante que você vai lá só pra comê e não tem incentivo na área de ensino mesmo aquela coisa que vai atraí o aluno, então tá muito defasado porque eles só tão querendo colocá aluno na escola e não tão vendo a qualidade do ensino. Tanto é que a proposta da escola padrão é a melhoria do ensino né, e você vai dá condições pra todos os alunos, é tanto sócio-econômico e cultural, nivelá sem tê aqueles preconceitos né, aqueles. (Essa falta de vontade do aluno, essa falta de estímulo vem ... vem de ...) Ah, essa falta de estímulo (falta de ... atrativo?) Às vezes também já vem da casa que o aluno vem maltratado, vem quase obrigado, sem estímulo da mãe, do pai pra estudá pra ser alguém, porque eu, teve um caso, teve um aluno meu, uma mãe que ela disse que era melhor colocá numa instituição porque ela não tem tempo pra ele. Qual é o estímulo dessa criança que sai da rua, que tá o dia inteiro na rua vem sujo do jeito que tá ?! Então só fica perguntando a hora que vai comê, que vai comê, dá impressão que vem aqui só pra comê, não tem aquela coisa pra aprender.

19 - (A partir de sua opinião, que medidas poderiam ser tomadas para reverter esse quadro ?)

Eu acho que eu sempre bato na ... na mesma tecla, eu acho que o sócio-econômico eu acho que ajudaria muito porque se a criança vem; tá certo que já acabou aquela crença que a criança desnutrida já não aprende. Eu acho que isso exigiria algum comentário sobre isso, mais acho que o sócio-econômico ajudaria muito porque tendo um trabalho digno dos pais eu acho que não precisaria colocá a criança trabalhá mais

cedo, a criança seria a criança e não aquele adulto que já teve que crescê pá trabalhá, pra batalhá a tua vida. Se todo mundo tivé um sócio-econômico melhor, mais oportunidade, eu acho que resolveria bastante. (Quer dizer então que depende de uma esfera mais ampla a solução?) Ah, sim eu acho que sim, uma estrutura maior pra ... pra podê desenvolvê melhor, porque pobre todo mundo é, mas também sem vergonha não, porque se você tem uma oportunidade, se vão te dar uma oportunidade pra você trabalhá e não sê de graça é mais reconhecido, você, como se diz, é melhor ensiná você a pescá do que te dá o peixe, então eu acho que é por aí.

20 - (Quais são, para você, as características de um bom educador ?)

Um bom educador? Primeiro acho que ele tem que gostá da sua profissão; eu acho que ele tem que gostá, ele tem que tá de acordo com a realidade da tua classe, porque tem muitos educadores que adoram mais aquela classe certinha, bonitinha. Aí é tão fácil! Então eu acho que tem que gostá, tem que ser realista, ser consciente pra que possa desenvolvê, tá sempre reciclando, sempre voltando atrás se o método não tá bom, tê a dignidade de falá que você se não, aquele método ... voltar atrás e trabalhar de outra maneira aí.

21 - (Como é que você se sente no exercício de seu papel em educação especial ? Muito satisfeita? Pouco satisfeita? Insatisfeita?)

Eu acho que como foi o primeiro ano que eu trabalhei com eles, eu acho pouco satisfeita, porque eu acho que como eu disse tem que tê dignidade de reconhecê, eu acho que poderia tê feito mais. Agora que tá acabando o ano, que você vê tudo o que você fez, eu acho que você poderia ter trabalhado talvez de outra forma ou ter se esforçado mais pra passar conteúdo. Mais ao mesmo tempo eu fico contente porque eu vi que o meu trabalho de certa maneira foi reconhecido pelas mães nas reuniões, "ai, meu filho tá melhor", então foi pelas ... pelos elogios que eu recebi das mães pelo menos por esse ano, porque eles já vieram de uma outra turma né, já tão vindo de vários

professores, então eu peguei tipo assim, o bonde andando com esses alunos, porque uns já tavam numa parte, outro já tava em outra, enfim vendo que eles pelo menos aprenderam alguma coisa e também pelos elogios que foi feito pelas mães que o filho aprendeu. Que ele tá assim (Hum! Hum!) que ele melhorou com outras pessoas também perguntando né, como que achou, mais também poderia ter sido melhor porque eu poderia ter feito mais por eles. E também se eu continuar nessa área, mais eu acho que vou ter base pra você trabalhá melhor o ano que vem (Hum! Hum!) e com outros alunos.

22 - (Como deve ser o educador especial para ser bem sucedido em sua tarefa?)

Eu acho que envolvendo no seu trabalho da melhor maneira possível e seu trabalho sendo reconhecido.

23 - (Você adota algum livro ou cartilha para dar suas aulas?)

Eu não adotei nenhum tipo de livro nem de cartilha, eu peguei alguma cartilha e fui vendo, adequando a ele. Não vou dizer pra você que eu peguei uma cartilha e segui aquela cartilha. Eu dei uma olhada, tirei uma atividade de um livro, de um outro, de cartilha, mas não que eu essa ... peguei essa cartilha. Uma que o ensino é mais individualizado cada um faz a sua parte, eu não posso adotá uma cartilha pra todos, sendo que um tá ... tá lendo, o outro tá começando a escrever o "a", então eu dei mesclado e peguei de alguns livros que eu achei, algumas cartilhas que me auxiliaram pra esse tipo de trabalho.

24 - (Você possui plano de ensino anual ? E quem elabora?)

Tenho. (E é elaborado por quem?) Esse plano é elaborado pela gente mesmo.

25 - (E ... a bibliografia que você adotou para o seu Plano de Ensino?)

Ah, nunca tive, como esse ano né, eu comecei esse ano, então nunca me baseiei assim, eu fui fazendo de acordo

com o que foi surgindo, fui fazendo não ... não por parte de um livro de um outro autor, não.

26 - (Você segue o Plano de Ensino?)

Sim, mais sempre que possível com ... se eu tô achando que ele tá falho eu mudo. (Hum! Hum! Então é ... eu ia perguntar: sempre, às vezes, ou nunca? É ... seria como ... a frequência?) Que é mudado? (Não, que você segue ...) Ah, sim, eu vou seguindo a ... a e vou, a maneira, quando que necessária eu mudo alguma coisa entendeu? Cê tá com o plano e acha que aquilo lá não foi bem fixado ou não deu tempo, então vai reformulando. (Certo!)

27 - (Como são dadas as atividades rotineiras de sala de aula ? Individual, coletiva, em grupo ou variam em função das atividades programadas ?)

Variam em função das atividades (É ?) programadas (Por exemplo, uma atividade que você dá ? Você poderia descrever pra mim?) Pintura. (Término da fita do gravador) (Ah, então mais , você ia exemplificar pra mim uma das atividades que utiliza normalmente) Então seria... em grupo, seria trabalho com pintura. (Hum!) Então num grupo cada um ia pintá, cada um ia ajudá o outro a cortá, a colá, também com argila, eles gostam muito de argila, então reúne todos num grupinho só, né, cada um vai mexendo na argila, um vai ajudando o outro nas suas dificuldades, cada um vai ajudando o outro e dentro ... assim da matéria mais específica procuro sê mais individual. Enfim, não tem como você fazê em grupo porque um está numa fase, como eu disse, outro está em outra; é muito raro, às vezes um pode ajudá um que já fez, já passou por aquela fase e pode auxiliá o outro que está começando, mais geralmente isso é quase que individual.

28 - (Você prepara suas aulas com antecedência ?)

Sim (É semanalmente, diariamente ou mensalmente?) Eu procuro sempre fazê diariamente. Como hoje ... hoje eu preparo pro outro dia (E como é que é esse preparo seu, como é que você se prepara?) Eu busco atividade em algum livro, é livros, em mimeógrafos. (E você registra?) Registro. (Por que

... você acha, por que você se prepara deste jeito?) Eu me preparo pra, pra tê um conteúdo, pra trabalhá naquele dia, mais como a sala especial elas são é ... como se diria é ... imprevisível, então aquele conteúdo que eu preparei aquele dia eles não estão com vontade, então eu procuro sabê deles o que eles tão com vontade de fazê, qual o interesse deles naquele dia. Se... a eclipse ... se os ... é a manga; então dá prá trabalhá dentro, querendo em cima daquilo que eles estão aqui no momento.

29 - (Você ... já respondeu ... adota critérios para avaliar o rendimento de seus alunos !? Aquela ficha individual, né...)

Eu procuro avaliá feito no dia a dia, como eles estão, é ... se saindo durante uma semana, um dia; depende o que eu tô dando, vendo o rendimento deles no dia a dia. Então seria paralela né, todo dia o acompanhamento com eles.

(E por que você adotou esse tipo de critério?) Porque eu acho que é mais fácil de você acompanhá o aluno, você tá vivenciando com ele todo o dia, você tá com ele, então é a maneira mais correta de você avaliá um aluno, não é pegá, fazê, elaborá fazê um tipo de uma provinha e dá naquele dia. Ainda mais pra eles que são tão imprevisíveis. Então eu acho que no acompanhamento no dia a dia, eu acho que é mais satisfatório.

30 - (Quais os tipos de avaliação que você utiliza normalmente ?)

Também tem provinhas, perguntas, o desenho deles na lousa é ... se eu dei uma tarefa no dia anterior eu pergunto como foi e eu vou aplicá, eles já sabem. Então é sinal que eles já tão aprendendo. Então é uma maneira bem diversificada ...

31 - (Há casos de alunos seus que são remanejados durante o ano para a classe comum ?)

Na minha classe não houve nenhum, mais sempre na outra sala já, você já vê que teve esse tipo de coisa, esse ano foi trabalhado... a minha seria a primeira série e na outra seria a segunda série. Se for continuá o mesmo sistema, o meu, eu posso

sê passada pra sala dela, entendeu? Pra outra sala especial que não seria o segundo ano ... remanejada né, mais não pra uma classe comum, ainda não.

32 - (Quando você constata que a maioria dos seus alunos não aprendeu um determinado conteúdo, o que você faz ?)

Se não aprendeu, eu acho que a falha ou pode ser tanto minha como da criança, então eu vou tentá mudá o meu método de trabalho, minha maneira de tentá passá aquela atividade, talvez a minha forma de passá aquela atividade não seja suficiente pra criança aprendê, então vai tê que procurá um outro tipo de método pra ser trabalhado.

33 - (A última questão. Se hoje você fosse dar uma palestra sobre educação especial, qual seria a sua mensagem para: o sistema educacional, para os seus colegas, para os familiares de seus alunos e para os seus alunos ? Eu vou repetir por partes .)

(Sistema Educacional?)

Mais conscientização, mais amor, mais atenção e... e tê nesses alunos mais atenção como uma pessoa especial e não deficiente (Mais conscientização deles pra com ...) os alunos (os alunos).

(Para seus colegas educadores?)

Eu acho que trabalhá de uma forma que seu trabalho seja satisfeito, que desenvolva um bom trabalho tanto como professor como para o aluno, que os dois tenha um bom desempenho (mais alguma coisa?). (Acenou que não)

(Para os familiares dos seus alunos?)

Eu acho que a família e acho que pra escola eu acho que é muito importante, mais pra família pra num tratá esse... essa pessoa como uma ... de lado, aquela pessoa que fica sempre de lado. Dá atenção pra essa criança, passá e ... a desenvolvê, estimule essa criança pra sociedade, pro trabalho, pra vida, pros amigos, não que fique aquela pessoa apática, estática; enfim, trabalhá com essa criança pra socializá pra vida, pra sociedade, não que se incute nela que ela é um deficiente, que ela não vai ser nada, que ela vai ficá naquilo . Porque a gente escuta né, infelizmente a gente escuta : “Ah, você é assim e nunca vai saí

disso, que você não presta pra nada, que você é isso”, então que desenvolva essa parte: que ele seja auto - crítico, ou seja, auto-suficiente pra tê, pra batalhá pelos seus direitos.

(Para seus alunos?)

Bom, pra os meus alunos que ... que eles também tenha ... tenha o seu potencial para ser desenvolvido, basta que estimule ele, que dê carinho, que dê atenção, que não fiquem rotulados e que é por aí mesmo que eles vão, sempre estimulando, sempre é... conscientizando eles. Que eles tem uma força, se eles quiserem também vencê, eles vão vencê, que depende deles. (Essa é a mensagem que você daria pra eles?) É, de uma certa forma geral, seria. (Mais alguma coisa que você queira falar?)

Eu acho que é só, que pelo meu primeiro ano eu não sei se deu pra eu te ajudá ou não (Muito, eu agradeço seu trabalho.) Risos.

ANEXO 5

Sugestão de pré-requisitos para capacitadores em Projetos de Educação Continuada.

- Faça a sua apresentação aos participantes, e deles entre si, de maneira que haja uma quebra de formalidades que pode ser facilitadora para o processo de comunicação.
- Faça uma sondagem sobre a animosidade do grupo, antes de iniciar a programação prevista, principalmente se esta tiver um conteúdo teórico vasto.
- Faça um rastreamento no grupo de participantes sobre possíveis concepções, preconceitos ou distorções relativas aos termos “teoria” e “prática”, e encontre meios para provar que a teorização é condição de preparo e de busca para uma ação eficaz, isto é, que “a teoria é um guia para a ação”.**
- Levante conhecimentos dos participantes a respeito de: cursos, do trabalho profissional, da visão contextualizada ou não das suas relações sociais, permitindo que opinem sobre isto tudo, em vista da situação do ensino público estar passando por graves transformações. (Esses dados podem representar o ponto-chave para capacitadores tomarem conhecimento da situação crítica em que estão envolvidos os participantes.)
- Mostre claramente, aos participantes, compreensão, respeito e atitude positiva sobre seus relatos, sejam eles de qualquer natureza.
- Propicie o ânimo do grupo, se este estiver em desânimo, ou acalme-o se estiver exaltado, sensibilizando-o

* LIBÂNEO, J.C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1990, pág. 117.



para o conteúdo que será tratado neste e no(s) outro(s) encontro(s) subseqüentes.

- Tome a iniciativa de iniciar a programação propriamente dita na hora exata, para que o grupo não tenha perdas de conteúdos importantes.
- Deixe bem claro os objetivos do curso e a(s) pauta(s) do(s) dia(s).
- Permita que haja processos de descobertas durante as fases do(s) curso(s) pelos participantes. Não forneça respostas prontas. Deixe que tentem junto com você algumas soluções sobre dados, situações, etc...
- Durante o processo do curso, quando perceber ânimos exaltados e desabafos, permita que eles ocorram. Não os abafe. Retome suas iniciativas na hora exata, para que o grupo não seja dispersado e os conteúdos não fiquem soltos.
- Durante e/ou ao final dos encontros, faça uma nova e breve coleta de informações orais ou escritas dos participantes, para saber dos efeitos do seu trabalho.
- Seja alguém pronto para filtrar expectativas e realizações dos participantes, numa relação democrática, não se impondo para administrar o(s) curso(s).
- Faça valer os pressupostos interacionistas, numa relação dialógica entre capacitador-participantes durante todo o processo de capacitação, porém deixando claro que a sua liderança, embora democrática, é também necessariamente diretiva.

